

Inhalt

Vorwort.....	7
1 Ausgangslage und Zielsetzung der Untersuchung der Neuen Hochschulprofessionen <i>Christian Schneiderberg, Ulrich Teichler, Nadine Merkator und Barbara M. Kehm</i>	9
2 Theoretische Grundlagen der organisationsbezogenen Professionalität von Hochschulprofessionellen <i>Christian Schneiderberg</i>	33
3 Hochschulprofessionen im Spiegel sozialer, politischer und rechtlicher Entwicklungen <i>Christian Schneiderberg und Ulrich Teichler</i>	59
4 Wer sind diese HOPROs, und was tun sie eigentlich? <i>Nadine Merkator, Christian Schneiderberg und Ulrich Teichler</i>	89
5 Qualifikationen und Kompetenzen der Hochschulprofessionen <i>Christian Schneiderberg und Mandy Hinzmann</i>	119
6 Genese und Anwendung von Expert(inn)enwissen in Hochschulprofessionen <i>Christian Schneiderberg</i>	161
7 Hochschulprofessionelle als Teil des Hochschul-Managements <i>Christian Schneiderberg</i>	197
8 Rollen und berufliche Identitäten von Hochschulprofessionellen <i>Christian Schneiderberg und Natalia Schneider</i>	244
9 Interaktion von Professor(inn)en und Hochschulprofessionen <i>Ulrich Teichler, Nadine Merkator und Christian Schneiderberg</i>	283
10 Die Neuen Hochschulprofessionellen in Europa: Ausdifferenzierung und Aufgaben im internationalen Vergleich <i>Andrea Kottmann und Jürgen Enders</i>	303

11	Ausdifferenzierung und Integration von Berufsrollen Hochschulprofessioneller in Österreich, den Niederlanden und Großbritannien <i>Andrea Kottmann und Jürgen Enders</i>	333
12	Die Neuen Hochschulprofessionen als europäisches Phänomen. Deutschland im Vergleich mit ausgewählten europäischen Ländern <i>Barbara M. Kehm</i>	369
13	Hochschulprofessionelle als Prototyp der veränderten Verwaltung an Universitäten <i>Christian Schneiderberg und Ulrich Teichler</i>	389
	Literatur.....	415

Vorwort

Das dieser Publikation zugrunde liegende Projekt »Die Rolle der Neuen Hochschulprofessionen für die Gestaltung von Lehre und Studium« ist in den Jahren 2009 bis 2012 am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung der Universität Kassel (INCHER-Kassel) durchgeführt worden.

Das Wissenschaftler(innen)-Team in Kassel wurde von Ulrich Teichler in Kooperation mit Barbara M. Kehm koordiniert. Die Hauptaufgaben der Literaturrecherche, Durchführung der Erhebungen und Analyse der Ergebnisse übernahmen Nadine Merkator und Christian Schneijderberg. Sie wurden dabei durch Mandy Hinzmann und Natalia Schneider sowie Viola Abermet, Julia Rockel, Roman Schmid und Sarah Tügel unterstützt. Für die Analysen in den anderen europäischen Ländern waren Jürgen Enders und Andrea Kottmann – Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) der Twente Universität in den Niederlanden – zuständig.

Diese Publikation berichtet über die Ergebnisse des gesamten Projekts. Detaillierte Darstellungen der Literaturanalysen und ausgewählter Publikationen zu diesem Projekt – kurz als HOPRO-Projekt bezeichnet – sind bereits zuvor in fünf Buch- und Zeitschriftenaufsätzen publiziert worden und werden im Weiteren noch in anderen Kontexten veröffentlicht.

Das oben genannte Forschungsprojekt wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PH08014 im Rahmen der Förderlinie »Professionalisierung der Hochschullehre« gefördert. Die Förderung ermöglichte eine sehr gründliche Untersuchung der Thematik, für die die Autor(inn)en dieser Studie sehr dankbar sind. Hervorzuheben ist allerdings, dass die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung bei den Autor(inn)en liegt.

Die Edition dieser Publikation übernahm Christiane Rittgerott in Zusammenarbeit mit Dagmar Mann und Kim Schmidt (INCHER-Kassel).

Die Autor(inn)en dieser Studie sind vielen, hier nicht vollständig aufzählbaren Person für Rat und organisatorische Unterstützung dankbar. Nicht zuletzt gebührt der Dank allen Befragten für ihre Hilfe, die es ermöglichte, die hier behandelten Entwicklungen an Hochschulen besser zu verstehen, sowie allen, die die Untersuchung an den einbezogenen Universitäten erleichtert haben.

Kassel im Juli 2013

Kapitel 1

Ausgangslage und Zielsetzung der Untersuchung der Neuen Hochschulprofessionen

*Christian Schneijderberg, Ulrich Teichler, Nadine Merkator und
Barbara M. Kehm*

1.1 Hochschulprofessionen – eine neue Berufsgruppe

Der Terminus Hochschulprofessionen wird in dieser Studie als Sammelbegriff für alle hochqualifizierten Personen im Hochschulsystem – innerhalb der Hochschulen beziehungsweise in ihrem institutionellen Kontext – verwendet, die weder primär als Lehrende und Forschende (Wissenschaftler[innen]) oder als leitende Hochschulmanager noch als Routine-Verwalter(innen) und -dienstleister(innen) tätig sind. Oft ist in dieser Studie auch von »Neuen Hochschulprofessionen« die Rede, weil es derartige Aufgabenbereiche vor Jahrzehnten nur in geringer Zahl gegeben hat. Im Anschluss an und Teichler (2006, 2008) sind Hochschulprofessionelle als Expert(inn)en zu verstehen, die immer differenzierter werdende Aufgaben und Tätigkeiten im Rahmen von Entscheidungsunterstützung, Dienstleistung und weit darüber hinaus im Rahmen der »Gestaltung« der Hochschule übernehmen. Sie benötigen für die erfolgreiche Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit ein Verständnis des »Kerngeschäfts« der Wissenschaft, um die Bedingungen für das wissenschaftliche Leben mitzugestalten: so zum Beispiel als Studienberater(in), Fachbereichsreferent(in), Entwicklungsplaner(in), Assistent(in) im Präsidium beziehungsweise in Rektorat und Dekanat, Qualitätsentwickler(in) und Forschungsreferent(in).

Um diese Aufgaben und Tätigkeiten auszufüllen, haben die Berufe der Hochschulprofessionellen ein doppeltes Anforderungsprofil: »Anders als Hochschulangehörige in Forschung und Lehre müssen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in diesen Berufsgruppen Experten des Hochschul-

systems sein« (Klumpp und Teichler 2008, S. 170), das heißt Kenntnisse über die Organisation Universität und die politische Landschaft haben, in die das – zumeist – öffentliche Hochschulsystem eingebettet ist: »anders als für Spezialisten von Management und Verwaltung ist für ihre Tätigkeit große Vertrautheit mit den Kernfunktionen der Hochschulen unentbehrlich« (ebd.). Offenkundig hat jede Definition von Hochschulprofessionellen mehrdimensional zu sein, das heißt:

»dass nur ein Teil der Gestaltungsaufgaben und Expertise sich auf Fragen der organisatorischen Gestaltung beziehen; viele Angehörige der neuen Professionen haben primär mit Fragen von Wissensgenerierung und -verwendung, Lernen und Persönlichkeit, Curriculumentwicklung u.a.m. zu tun [und] dass nur ein Teil der Professionellen primär in Bereichen der Entscheidungsvorbereitung und -umsetzung tätig sind« (ebd., S. 169).

Die wachsende Rolle von Hochschulprofessionen als »new professionals« (Gornall 1999) ist Bewegung in Richtung der Professionalisierung von Hochschulen – die ergänzt wird durch eine Professionalisierung auch im Bereich der Zuständigen für Hochschullehre (Stichweh 1994b, 1996) und -forschung (Oevermann 1996, 2000, 2005) sowie durch eine Professionalisierung im Management der Universitäten (Brunsson und Sahlin-Andersson 2000a; Krücken und Meier 2006; Musselin 2007b). In Europa werden diese Entwicklungen häufig als integraler Bestandteil der neuen Steuerung der öffentlichen Einrichtungen nach dem Diktum des *New Public Managements* (NPM) interpretiert (z. B. Braun und Merrien 1999a; Evetts 2003; Kehm und Lanzendorf 2006a; Noordegraaf 2007). Aber auch darüber hinaus wird auf die enge Verknüpfung von Organisationsentwicklung und wachsender Professionalität verwiesen (Scott 1965, 1982; Larson 1977; Mintzberg 1979, 1991; Abbott 1991). Barley und Tolbert (1991, S. 3) bezeichnen Organisationen auch als »breeding ground for professions«. Wechselseitig bedingen sich dabei das Wachstum formaler Organisationen und die Rationalisierung von Wissen sowie Prozesse der Professionalisierung:

»The process of occupationalization is an important aspect of the progressive rationalization of organizations in contemporary society, reflecting the efforts of business and government to bring increasingly specialized knowledge to bear in organizational problemsolving« (ebd., S. 7).

Genau zehn Jahre später haben Barley und Kunda in *Bringing Work back in* (Barley und Kunda 2001) konstatiert, dass die arbeitsbezogenen Berufs-

und Professionsanalysen in der Organisationsforschung vergessen wurden. Diesen wendet sich die vorliegende HOPRO-Untersuchung zu. Im Folgenden wird zunächst der Stand der Analyse zu Hochschulprofessionen vor der Durchführung der hier dargestellten Studie charakterisiert, bevor Ziele und Anlage dieser ersten großen Studie zu den Hochschulprofessionen in Deutschland dargestellt werden.

1.2 Stand der Forschung zu Projektbeginn

1.2.1 Stand der Forschung zu Hochschulprofessionen in Deutschland

In der öffentlichen ebenso wie in der wissenschaftlichen Diskussion über Reformen des Hochschulsystems wird in Deutschland eine Fülle von Themen angesprochen: Insbesondere quantitativ-strukturelle Entwicklungen, Organisation und Entscheidungsprozesse, die beteiligten Personen sowie Lehr- und Lernprozesse. Die Themen der Hochschulforschung, deren institutionelle Basis in Deutschland relativ klein ist, haben sich in den vergangenen Jahrzehnten in großer Nähe zur öffentlichen Diskussion entwickelt (siehe Goldschmidt, Teichler und Webler 1984; Gunkel, Freidank und Teichler 2003; Pasternack 2006). In jüngster Zeit haben dabei Fragen von Governance und Management sowie des Bologna-Prozesses ein besonderes Gewicht.

Es kann nicht überraschen, dass es bisher kaum Analysen zu Hochschulprofessionen gegeben hat, da dieses Thema in Deutschland erst seit wenigen Jahren öffentliche Aufmerksamkeit erlangt hat. Nur wenige Studien zu einzelnen Gruppen wurden publiziert, etwa zur Alumni-Arbeit (Klumpp, Lenk und Vonesch 2004), zu Beratungsdienstleistungen (Rott 2006), Studienberater(inne)n (Katzensteiner, Ferrer-Sama und Rott 2008), Forschungsreferent(inn)en (Adamczak u. a. 2007; Merkator 2007), Fachbereichsreferent(inn)en (Amtsberg 2006; Leichsenring 2007, 2009), Hochschuldidaktiker(inne)n, Referent(inn)en von Akademischen Auslandsämtern (Maiworm, Sosa und Teichler 1996) und in Wissens- und Technologietransferstellen (Krücken 2003; Krücken, Meier und Müller 2007).

Ausbau und Funktionserweiterung der Neuen Hochschulprofessionen sowie wissenschaftliche Ansätze zur Erklärung dieses Phänomens – mit Rekurs zu bereits in anderen Ländern vorliegenden Analysen – wurden von Wissenschaftler(inne)n des Internationalen Zentrums für Hochschul-

forschung (INCHER-Kassel) der Universität Kassel bereits einige Jahre vor Beginn der HOPRO-Untersuchung thematisiert (Teichler 2005; Kehm 2006a, 2006b). Im Jahre 2005 wurden zudem Fallstudien an zwei Universitäten durchgeführt (Klumpp und Teichler 2006, 2008), die als Pilot-Studie zur HOPRO-Untersuchung interpretiert werden können und die die konzeptionelle Basis für nachfolgende Untersuchungen bildeten.

In ersten Ansätzen zur Erklärung der Entwicklung von Hochschulprofessionen spielten Management- und Organisationstheorien eine Rolle. Danach lassen sich die Funktionen der Hochschulprofessionellen analytisch in entscheidungsvorbereitend und dienstleistend unterscheiden, deutlich wurde aber auch, dass die Grenzen in vielen Fällen fließend sind und oft beide Funktionen miteinander verbunden sind (Hanft 2001, 2006; siehe auch Kehm, Mayer und Teichler 2008b, S. 199). Eine Befragung der Kanzler(innen) belegt den quantitativen Ausbau und die funktionale Erweiterung dieser Berufsgruppe (Krücken, Blümel und Kloeke 2009). Schließlich wurden im Kontext des Aufbaus von Master-Studiengängen für Bildungsmanagement, Hochschulmanagement und *Higher Education* Versuche unternommen, den quantitativen Bedarf, die beruflichen Anforderungen und die typischen Kompetenzen der neuen Hochschulprofessionellen einzuschätzen (Hanft 2004; Teichler, Kehm und Alesi 2006; Pausits und Pellert 2006).

1.2.2 Stand der Forschung zu Hochschulprofessionen international

Die Entwicklung der Hochschulprofessionen und damit eng verbundene Entwicklungen – zum Beispiel die Professionalisierung der Lehre – sind auch in der internationalen Literatur kein breit abgedecktes Thema. Es gab jedoch schon vor Beginn dieses Projektes einige Publikationen, die konzeptionell und empirisch über das hinausgehen, was in Deutschland damals vorlag. Wichtige Quellen wurden in einer umfassenden Literaturstudie im Rahmen der HOPRO-Untersuchung aufgearbeitet (Schneiderberg und Merkator 2012).

Aus diesem Bericht werden im Folgenden nicht die Ergebnisse früher Studien dargestellt, in denen erste Ansätze und Wachstum behandelt werden, sondern eher die Studien seit Beginn des 21. Jahrhunderts, in denen vor allem die Berufsbiographie und die Einbettung der beruflichen Aufgaben in der Organisation Hochschule behandelt. Die im Jahr 2004 erschie-

nene Studie von Gornitzka und Marheim Larsen belegt durch eigene statistische Aufarbeitungen für Norwegen und durch Sekundäranalysen zu anderen europäischen Ländern eindrucksvoll, dass die Zahl der Hochschulprofessionellen in Europa im Kontext neuer Steuerungs- und Managementkonzepte dramatisch zugenommen hat: Zum Teil werden Verdreifachungen innerhalb eines Jahrzehnts genannt. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass eine eher zuarbeitende Rolle der neuen Hochschulprofessionen in den Ländern in den Vordergrund gestellt wird, in denen traditionell die Professor(inn)en eine hohe Machtfülle und große wissenschaftliche Freiheit haben. Selbst wenn die Hochschulprofessionellen in bemerkenswertem Maße gestaltend wirken, eignet sich die Betonung der zuarbeitenden Rolle dazu, Auseinandersetzungen über potenzielle Rollenüberschneidungen und -konflikte in Grenzen zu halten und Kooperationsbereitschaft auf Seiten der Hochschullehrer(innen) zu fördern.

Einen potenziell größeren Handlungsspielraum und Einfluss sieht Whitchurch (2008a) in ihrer Analyse zum britischen Hochschulsystem. Sie arbeitet drei Typen heraus: Eingebundene (»bounded professionals«), grenzüberschreitende (»cross-boundary professionals«) und ungebundene Hochschulprofessionelle (»unbounded professionals«). Eingebundene Hochschulprofessionelle sind »innerhalb der Grenzen einer Funktion oder eines organisationalen Raums lokalisiert und werden bestimmt von den Regeln und Ressourcen dieses Raums [bzw. dieser Funktion]« (Whitchurch 2008b, S. 382f.); ihre Aufgabe lässt sich als Aufrechterhaltung von Prozessen und Strukturen charakterisieren. Grenzüberschreitende Hochschulprofessionelle:

»...erkennen (funktionale und/oder organisationale) Grenzen, nutzen diese aber aktiv, um strategische Vorteile zu erzielen und institutionelle Kapazitäten aufzubauen, indem sie aus ihrem Wissen um beide Seiten der Grenzen, mit denen sie zu tun haben, Kapital schlagen« (ebd.; Übersetzung durch die Autoren).

Ungebundene Hochschulprofessionelle schließlich »zeigen eine Missachtung von Grenzen oder von Regeln und Ressourcen, (...) und bearbeiten die breit gefassten Projekte, mit denen sie befasst sind, mit einem explorativen und ergebnisoffenen Ansatz« (ebd.). In einer späteren Studie nennt Whitchurch (2008b) einen vierten Typ: Hochschulprofessionelle mit Mischfunktionen (»blended professionals«). Sie haben »Portfolios mit einer Mischung von Erfahrungen, die sich aus Elementen akademischer wie professioneller Aktivitäten zusammensetzt« (ebd., S. 384; Übersetzung durch die Autoren).

In dieser Analyse führt Whitchurch das Konzept des »dritten Raums« (»third space«) ein: »Ein emergentes Territorium zwischen dem wissenschaftlichen und dem professionellen Bereich, das vorrangig von weniger gebundenen Typen des Hochschulprofessionellen bevölkert wird« (Whitchurch 2008b, S. 386; Übersetzung durch die Autoren). Whitchurch nimmt an, dass

»Tätigkeiten in diesem »dritten Raum« indikativ für künftige Trends bei der Herausbildung professioneller Identitäten sind und sich diese Tätigkeiten zunehmend mit Aufgaben von Wissenschaftler(inne)n vermischen, die projekt- und managementbezogene Rollen übernehmen, so dass sich wahrscheinlich neue Formen des »dritten Raums« ergeben werden.« (ebd.; Übersetzung durch die Autoren)

Whitchurch geht auch der Frage nach, wie durch Professionalisierungsprozesse die Fähigkeit von Hochschulen steigt, auf externe und (daraus resultierende) interne Herausforderungen zu antworten.

In den USA liegen eine Reihe von Studien zu einzelnen Kategorien von Hochschulprofessionellen (»administrators«) vor. In vielen Fällen werden dabei die Potenziale sichtbar, die die gesonderte Professionalisierung für die Qualität der Wahrnehmung von Hochschulaufgaben – zum Beispiel für die Lehrfunktion – haben. Deutlich wird allerdings im Vergleich, dass in den USA die Hochschulprofessionen durch eine in Europa kaum vorstellbare Expansion und Machtfülle besondere Gestaltungsmöglichkeiten haben. Sehr bekannt sind in diesem Zusammenhang die Studien des amerikanischen Hochschulforschers Gary Rhoades (1998, 2001) geworden, der zu dem Schluss kommt, dass die Expansion und Funktionserweiterung der Hochschulprofessionen zu einer Ausdünnung der Rolle von Wissenschaftler(inne)n geführt habe. Dies wird kritisch als Untergrabung verantwortlichen Handelns und als Entzug eines dafür erforderlichen Handlungsspielraums kommentiert, wodurch Professor(inn)en zu »managed professionals« (Rhoades 1998) würden. Auch andere Studien haben die Frage aufgeworfen, ob der Aufstieg von Hochschulprofessionellen und der Ausbau von Evaluationsmechanismen zu einer Einengung der Rolle von Hochschullehrer(inne)n geführt hat (Becher und Kogan 1992; Barnett und Middlehurst 1993; McInnis 1998; Coaldrake 2000) – ein Prozess, der sogar als zunehmende Kontrolle der Wissenschaft interpretiert wird (Musselin 2007b).

Bisher hat sich für die Bezeichnung der Hochschulprofessionellen beziehungsweise für die Charakterisierung ihrer Situation keine einheitliche Begrifflichkeit herausgebildet. Auch einzelne Wissenschaftler(innen) verwenden verschiedene Termini. So spricht Rhoades (1998, 2001) von »ad-

ministrators«, »managerial professionals«, »support professionals« oder »non-academic professionals« (Rhoades und Sporn 2002, S. 385). In angelsächsischen Ländern ist oft von Managern die Rede (zum Beispiel Deem 1998); selbst Whitchurch, die sich mit dem Begriff der »third space professionals« deutlich davon abhebt, hält die Begriffe »professional managers« (Whitchurch 2006b) und »managerial professionals« (Whitchurch 2009a, S. 407) für verwendbar.

1.2.3 Zum Stand der Analysen über die institutionelle Einbettung der Hochschulprofessionen

Die Zunahme von Positionen für Hochschulprofessionelle und deren wachsende Bedeutung an den Hochschulen lässt sich nicht eindeutig auf einzelne Ursachen zurückzuführen. In Deutschland scheinen jedoch vor allem die Veränderungen in der Beziehung von Staat und Hochschule sowie vielerlei Anzeichen für ein Wachsen der Komplexität in den Aufgaben der Hochschulen (siehe Klumpp und Teichler 2008, S. 169) von Bedeutung zu sein. Zu beobachten sind eine »strategische Organisationsentwicklung und zunehmende Professionalisierung von Hochschul- und Fachbereichsleitungen« (ebd.) ebenso wie die Einsicht, dass die komplexen Gestaltungsaufgaben »nicht von allen Akteuren in der Hochschule gleichermaßen informiert wahrgenommen werden« können (ebd.). Beratungen und Entscheidungen in Hochschulen stützen sich vermehrt auf systematische Information, basierend auf statistischen Erhebungen, Hochschulforschung, systematischer Evaluation und professioneller Beratungstätigkeit von innerhalb und außerhalb der eigenen Hochschule. Teichler (2005) unterscheidet dabei im Wesentlichen vier Aufgabenbereiche beziehungsweise Funktionen:

- Hochschulmanagement: zur Entscheidungsvorbereitung und -unterstützung, zum Beispiel Entwicklungsplaner(innen) und Fachbereichsreferent(inn)en;
- Bereiche der Dienstleistungen: zum Beispiel Bibliothekar(in) und Bibliothekare oder Berufsberater(innen);
- Neue Hybridbereiche zwischen Management und Dienstleistung: zum Beispiel Evaluator(inn)en, Leitung des International Office, Studiengangreferent(inn)en, Weiterbildungsmanager(innen);

- Differenzierung der Lehr- und Forschungsfunktionen: zum Beispiel professionelle Studienberater(innen).

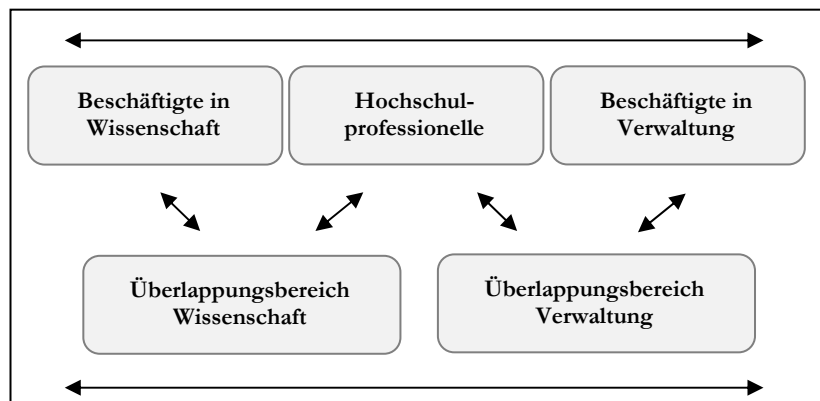
Manche Expert(inn)en deuten diesen Prozess der kontext- und zeitgeistbedingten Differenzierung als eine Wandlung der Hochschulen in multiprofessionelle Organisationen (Freidson 1984; Henkel 2005). In jedem Falle tangiert die Entwicklung der Hochschulprofessionen sowohl das primär in der Verwaltung als auch das primär in der Wissenschaft beschäftigte Personal. Wieweit sich dabei an den Hochschulen Interaktion beziehungsweise Arbeitsteilung zwischen Akteuren mit gewachsener professioneller Kompetenz entwickelt, lässt sich bisher nicht eindeutig einschätzen. In einigen Analysen wird die These vertreten, dass die funktionale Differenzierung zu der Entbündelung und Aushöhlung (Massy, Wilger und Colbeck 1994) der »academic profession« (Parsons und Platt 1968, 1973) und inkorporierten professoralen Rollen führen (Kogan und Teichler 2007, S. 12). Das Entstehen von funktional differenzierten »para-akademischen Rollen« (Coaldrake 2000, S. 21) hat laut Macfarlane (2011) zu einer Differenzierung der professoralen Identitäten in Forscher(inne)n, Lehrenden und Manager(inne)n geführt. Ebenso wie Macfarlane interpretiert Schimank (2005) dies als Deprofessionalisierung auf Seiten der Wissenschaftler(innen).

Positionen von Hochschulprofessionellen haben sich offenkundig von sehr verschiedenen Ausgangsbedingungen her entwickelt (Kehm, Mayer und Teichler 2008b, S. 199): In manchen alteingesessenen Verwaltungsbereichen ist die Bedeutung des Expertenwissens zum Hochschulwesen gewachsen. Für Aufgaben, die zuvor »nebenher« zu erledigen waren, entstanden besondere berufliche Positionen mit besonderen Qualifikationen, so zum Beispiel die Studienberatung. Schließlich rückten ganz neue Aufgabenbereiche in den Vordergrund, zum Beispiel Wissenstransfer und Fundraising.

Sehr unterschiedlich fallen auch die Aussagen dazu aus, wo die Hochschulprofessionen innerhalb der Hochschulen angesiedelt sind. Laut der Literaturstudie von Schneiderberg und Merkator (2012) scheint international die exklusive Ansiedlung in der Hochschulverwaltung das häufigste Modell zu sein, wenn auch immer wieder auf andere Modelle – auf ein »third space« neben Wissenschaft und Verwaltung (Whitchurch 2008b) – verwiesen wird. Das verbreitete Festhalten an einer Zuordnung zur Verwaltung erstaunt, da mit Blick auf die Funktionen ja in den meisten Analysen auf ein Verschwimmen der Grenzen von Aufgaben und Tätigkeiten sowohl zwischen Wissenschaftler(inne)n und Hochschulprofessionellen als

auch zwischen Wissenschaftler(inne)n und typischen Verwaltungsangehörigen (Stichweh 1994b; Kinser 2002, S. 13; Coaldrake 2000; Schimank 2005; Kogan 2007; Macfarlane 2011) in der postbürokratischen Organisation Universität (Barley und Tolbert 1991; Braun und Merrien 1999a; Lanzendorf und Pasternack 2009) verwiesen wird (siehe Abbildung 1.1).

Abbildung 1.1 Hochschulprofessionen auf einem Rollen-Kontinuum zwischen Wissenschaft und Verwaltung und das Entstehen der Überlappungsbereiche Wissenschaft und Verwaltung (»overlap modell«)



Quelle: Schneijderberg und Merkator 2012, S. 80

In vielen vorliegenden Studien wird – wie auch das Schaubild unterstreicht – die These vertreten, dass ein Teil der Hochschulprofessionellen vor allem Aufgaben hat, die den wissenschaftlichen Bereich tangieren, und ein anderer Teil vor allem solche, die die Verwaltung tangieren. Zuweilen wird jedoch betont, dass diese Grenzen in vielen Fällen fließend sind und dass die Hochschulprofessionellen Expertise in beiden Bereichen benötigen. Stark vereinfacht betrachtet, entstehen durch das Verschwimmen von Aufgaben- und Tätigkeitszuständigkeiten zwei Überlappungsbereiche: der Überlappungsbereich Wissenschaft (und Management) und der Überlappungsbereich Verwaltung (und Management). Auf der Personenebene werden beide Überlappungsbereiche durch ein bi-polares Rollen-Kontinuum von tatsächlich in der Wissenschaft und tatsächlich in der Verwaltung Beschäftigten gerahmt. Die Hochschulprofessionellen als weder primär in der Wissenschaft noch primär in der Verwaltung Beschäftigten durchbrechen das Rollen-Kontinuum von einerseits Wissenschaftsexpert(inn)en zu

Laien und andererseits Verwaltungsexpert(inn)en zu Laien damit doppelt. Im Rollen-Kontinuum können die Berufsgruppen der Hochschulprofessionellen gemäß ihrer Aufgaben und Tätigkeiten eingeordnet werden, zum Beispiel sind Studienberater(innen) und Assistent(inn)en von Studiendekan(inn)en dem Überlappungsbereich Wissenschaft (und Management) und Fachbereichsgeschäftsführer(innen) und Dezernent(inn)en dem Überlappungsbereich Verwaltung (und Management) zuzuordnen.¹

Die vorliegende Literatur macht deutlich, dass die Zunahme und sich verändernde Aufgabenbestimmung von Hochschulprofessionellen nicht losgelöst von allgemeinen Veränderungen in der Organisation Hochschule, von verschiedenen Professionalisierungstendenzen und der Entwicklung neuer Arbeitsteilungen gesehen werden kann, dass zu Beginn dieser HOPRO-Untersuchung aber noch keine schlüssigen Aussagen über vorherrschende Lösungen möglich waren. Damit erschien es notwendig, beim Blick auf die Hochschulprofessionellen selbst auch ihr institutionelles Umfeld in Augenschein zu nehmen.

1.3 Zielsetzungen der HOPRO-Untersuchung

Die Studie, über die hier ausführlich berichtet wird, wird im Folgenden als HOPRO-Untersuchung bezeichnet. Ziel der Studie war es, einen Einblick in den heutigen Entwicklungsstand der beruflichen Situation von Hochschulprofessionellen in Deutschland zu gewinnen sowie eine Deutung dieser Situation durch die Hochschulprofessionellen zu erheben. Da dies

¹ Die Grenzen des statischen analytischen Modells offenbaren sich bei der Betrachtung des Hochschulmanagements: Streng nach den das Amt primär auszeichnenden Aufgaben und Tätigkeiten betrachtet, müssen Präsident(inn)en und Vizepräsident(inn)en beziehungsweise Rektor(inn)en und Prorektor(inn)en sowie Dekaninnen und Dekane, Pro- und Vizedekaninnen beziehungsweise -dekane ebenfalls dem Überlappungsbereich Verwaltung (und Management) zugerechnet werden. Selbstverständlich enthalten die primären Aufgaben und Tätigkeiten in Forschung, Lehre sowie Wissens- und Technologietransfer von Beschäftigten in der Wissenschaft einen Anteil an Verwaltung (Gornitzka, Kyvik und Marheim Larsen 1998, S. 24f.). Hinterfragt werden kann die eindeutige Zuordnung zum Bereich der Wissenschaft beziehungsweise die Einordnung in den Überlappungsbereich Wissenschaft jedoch bei größeren Management- und Verwaltungsanteilen, zum Beispiel bei der Beantragung von Drittmittelprojekten und dem Projektmanagement (Musselin 2007b) von Beschäftigten in der Wissenschaft – damit werden aus Professor(inn)en jedoch keine Forschungsmanager(innen).

die erste große Studie dieser Art ist, lag es nahe, möglichst viele Aspekte der beruflichen Situation und Vorstellungen von Hochschulprofessionellen zu erfassen.

Bevor die Thematik näher dargestellt wird, muss allerdings festgestellt werden, dass nicht alle Professionellen analysiert wurden, sondern in dreierlei Hinsicht eine *Eingrenzung der Zielgruppe* erfolgt ist. Nicht in die Analyse einbezogen wurden erstens Hochschulprofessionelle, die außerhalb der Hochschulen tätig sind (in Ministerien, in Förder-, Evaluations-, Interessenvertretungsorganisationen u.a.m.); zweitens beschränkt sich die Studie auf *öffentliche Universitäten*; öffentliche Fachhochschulen und private Hochschulen sind nicht einbezogen worden, weil bei ihnen wegen der oft geringeren Größe eine geringere Differenzierung von Berufsrollen in diesem Bereich zu beobachten ist. Drittens konzentriert sich die Studie auf Hochschulprofessionelle, die im weitesten Sinne mit dem Funktionsbereich *Lehre und Studium* zu tun haben (dazu gehören zu Beispiel auch solche, die in International Offices tätig sind).

Bei der Bestimmung der beruflichen Situation von Hochschulprofessionellen erscheint es erstens erforderlich, eine Abgrenzung vorzunehmen: Wer gehört zu dieser Berufsgruppe? Das konnte zwar konzeptionell im Vorfeld definiert werden: solche hochqualifizierten Arbeitskräfte im Hochschulsystem, die weder primär im Kerngeschäft der Hochschulen – Forschung und Lehre – tätig sind noch für Regelaufgaben von Verwaltung und Dienstleistungen in Distanz zu Forschung und Lehre zuständig sind, sondern die mit entscheidungsvorbereitenden und dienstleistenden Tätigkeiten Aufgaben einer Mitgestaltung des »Kerngeschäfts« haben. Aber Aufgabe der Studie sollte es sein zu prüfen, inwieweit eine Abgrenzung zu den genannten anderen Berufsgruppen eindeutig vorgenommen werden kann und welche Größenordnung diese teils neue, teils in jüngster Zeit besonders wachsende Berufsgruppe hat.

Zweitens war es von besonderem Interesse, die berufliche Situation näher zu erfassen: dazu gehören die Benennungen und offiziellen Positionsbezeichnungen, die Funktionsbereiche, die institutionelle Einordnung und die wichtigsten beruflichen Aufgaben. Dazu sind Informationen im Detail erforderlich. Wichtig ist auch, in welchem Maße sich dabei Gemeinsamkeiten oder größere Teilgruppen zeigen oder ob der Terminus Hochschulprofessionelle, der in dieser Studie gewählt worden ist, nur ein theoretisches Konstrukt ist, der heterogenen Berufstätigkeiten ohne gemeinsame Basis übergestülpt wird. Aus dem vorher verfügbaren Wissensstand bot es

sich an zu analysieren, in welchem Maße die Funktionsbereiche und Tätigkeiten als entscheidungsvorbereitend und dienstleistend zu klassifizieren sind und wie weit sie nicht in eine solche Klassifikation passen. In der Tat führte die Analyse zu dem Schluss, dass viele Funktionen und Tätigkeiten als »gestaltend« bezeichnet werden können, die nicht klar den beiden oft genannten Kategorien zuzuordnen sind. Zu diesem Komplex gehört auch die Frage, welcher Grad der Spezialisierung sich bei Hochschulprofessionellen herausbildet.

Drittens war bei der Bestimmung der beruflichen Situation von Interesse, wie weit die Aufgaben der Hochschulprofessionellen bei der Erledigung von Aufgaben insgesamt reichen. Es war vor Beginn der Studie bekannt, dass Hochschulprofessionelle sehr häufig kein relativ geschlossenes berufliches Terrain mit klar definierten Aufgaben haben, die sie »von Anfang bis Ende« erledigen, sondern Teilelemente, sei es in den Arbeitsschritten – zum Beispiel Beratung hinsichtlich einer Entscheidung, aber nicht direkte Beteiligung an der Entscheidung – oder in der Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit anderen Berufen, um eine Lösung zu erzielen. Die Studie sollte die Reichweite des Terrains der beruflichen Tätigkeit von Hochschulprofessionellen verdeutlichen. Damit verbunden ist auch die Frage, welche Gestaltungsmacht die Hochschulprofessionellen haben und wie insgesamt die Wirkung ihrer Tätigkeit einzuschätzen ist.

In viererlei Hinsicht ist im Rahmen dieser Studie der Versuch unternommen worden, den Charakter der sich entwickelnden Berufsgruppe Hochschulprofessionen eingehender zu erfassen, als das mit einer »Landkarte« von Funktionen und Tätigkeiten geleistet werden kann: mit Blick auf die *Kompetenzen und den Kompetenzerwerb*, in Analyse des *beruflichen Rollenverständnisses* und der beruflichen Identität, in ihrer *Einordnung gegenüber dem Management* der Hochschulen und schließlich in ihrem *Wirken in Hinblick auf die Lehre* und damit auch in der Interaktion mit den Lehrenden und in der gegenseitigen Beeinflussung der Berufsrollen von Wissenschaftler(inne)n und Hochschulprofessionellen.

Vor der Durchführung der Studie war bekannt, dass die Hochschulprofessionellen aus sehr verschiedenen Studienfachrichtungen kommen beziehungsweise zum Teil vor der Übernahme ihrer beruflichen Aufgaben in sehr unterschiedlichen Bereichen tätig waren. Daher sollte die Studie klären, wie die Hochschulprofessionellen ihre beruflichen Aufgaben charakterisieren und wie sie ihre Kompetenzen dazu einschätzen, aber auch, was Studium, andere berufliche Erfahrungen, Lernen in der Berufstätigkeit und

Weiterbildung für den Erwerb der erforderlichen Kompetenzen erbracht haben.

Bei einer nicht durch lange Tradition stabilisierten und in den beruflichen Aufgaben nicht klar abgegrenzten Berufsgruppe ist natürlich von besonderem Interesse, welches berufliche Selbstverständnis besteht und wie sich die berufliche Identität entwickelt: Stehen hier zum Beispiel Vorstellungen von »Expert(inn)en«, »Berater(inne)n«, »Ansprechpartner(inne)n«, »Moderator(inn)en« oder Ähnliches im Vordergrund?

Zu analysieren, wie Hochschulprofessionelle gegenüber dem »Management« einzuordnen sind, hat sich in dieser Studie aus verschiedenen Gründen angeboten: Wieweit ist das in Hochschulen vorherrschende Verständnis von Management ausschlaggebend für die Aufgaben der Hochschulprofessionellen? Wieweit sind sie formell und informell eingebettet in das Management der Hochschule? Wieweit ist ihnen Macht und Einfluss zugeschrieben beziehungsweise haben sie Gestaltungsmöglichkeiten, was die Einflussnahme innerhalb der Hochschule betrifft?

Schließlich ist im Rahmen dieser Studie von besonderem Interesse, in welcher Beziehung ihr professioneller Beitrag zur Gestaltung der Kernfunktionen der Hochschule – hier insbesondere von Lehre und Studium – und zur Tätigkeit und Rolle der Wissenschaftler(innen) steht, die ja primär für Lehre und Studium zuständig sind. Wieweit erfolgen Arbeits- und Funktionsteilungen? Wie nehmen sich die beiden Typen von Akteuren gegenseitig wahr, und wie gehen sie miteinander um? Sind Professionalisierung in der Tätigkeit von Hochschulprofessionellen und Professionalisierung der Wissenschaftler(innen) im Hinblick auf die Lehrfunktion miteinander verbunden? Ergänzen sich Hochschulprofessionelle und Lehrende bei der Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium? Stärkt die Tätigkeit von Hochschulprofessionellen die kompetente Berufstätigkeit der Lehrenden in einem breiten Spektrum, oder werden die Lehrenden in ihrer Tätigkeit und in ihrem Einfluss durch die Hochschulprofessionen eingegrenzt?

Die Interaktionen von Wissenschaftler(inne)n und Hochschulprofessionellen sind nach Einschätzung der Autor(inn)en so zentral, dass in diesem Falle die empirischen Erhebungen nicht auf die Aussagen der Hochschulprofessionellen begrenzt blieben. Ziel der Studie war es vielmehr, explizit zu vergleichen, inwieweit die Hochschulprofessionellen und die Wissenschaftler(innen) ihre Interaktion ähnlich oder unterschiedlich wahrnehmen und bewerten. Deshalb wurde zu dieser Thematik auch eine schriftliche Befragung von Universitätsprofessor(inn)en durchgeführt.

Schließlich wurde in dieser Studie das Ziel verfolgt zu klären, inwieweit sich die bisher erfolgte Entwicklung im internationalen Vergleich als besonders erweist oder ähnlichen Mustern folgt. Zum Vergleich wurden andere europäische Länder herangezogen, da die vorliegende Literatur deutlich macht, dass auch in diesen Ländern erst in jüngster Zeit eine quantitative Zunahme zustande kam und auch dort die Wissenschaftler(innen) eine relativ starke Rolle in inneruniversitären Entscheidungsprozessen haben. Dagegen wird kein expliziter Vergleich zur Situation in den USA vorgenommen, wo die Zahl der Hochschulprofessionellen schon seit Jahrzehnten sehr hoch ist und sie als eine sehr einflussreiche Akteursgruppe an den Hochschulen gelten.

1.4 Zu Anlage und Methoden der Studie

Um einen detaillierten Einblick in die berufliche Situation und die Denkweisen der Hochschulprofessionellen zu bekommen, waren eine schriftliche Befragung und Interviews von Hochschulprofessionellen empirischer Kern des Projekts. Dies wurde durch eine schriftliche Befragung von Professor(inn)en ergänzt, um die Interaktion dieser beiden Berufsgruppen und die gegenseitige Wahrnehmung ihrer Aktivitäten zu verdeutlichen. Schließlich bot sich ein Vergleich mit anderen europäischen Ländern an, der in erster Linie auf Literaturstudien und ergänzend auf ausgewählten Besuchen vor Ort basieren sollte.

Eine größere Chance zu intensiver Analyse wurde gesehen, wenn nicht die volle Einsatzbreite von Hochschulprofessionellen zum Gegenstand gemacht wird. Daher wurden die oben bereits angesprochenen Einschränkungen der Untersuchungsgruppe vorgenommen: Gegenstand der Analyse waren Hochschulprofessionelle

- in Hochschulen (d. h. nicht in außerhochschulischen Einrichtungen),
- an öffentlichen Universitäten und
- mit dem Funktionsschwerpunkt Lehre und Studium im weitesten Sinne.

Die Erhebungen in *Deutschland* wurden auf *elf öffentliche Universitäten* konzentriert. Dies erleichterte die Durchführung und sicherte vor allem, dass die Zusammenhänge von gesonderter Professionalisierung, Berufsrollen der Wissenschaftler(innen), Besonderheiten des institutionellen Profils und

Management-Strategien in den Blick genommen werden konnten. Die Universitäten wurden so ausgewählt, dass eine Streubreite nach Größe, Tradition und regionalem Standort gesichert war; insgesamt wurden 20 Universitäten kontaktiert, von denen sich elf zur Kooperation bereit fanden – ein Resultat, das angesichts des damit verbundenen Arbeitsaufwandes als erfreuliche Kooperationsbereitschaft interpretiert werden kann.

Allen beteiligten Individuen und Institutionen wurde zu Beginn mitgeteilt, dass nicht nur die Anonymität der Individuen gesichert werde, sondern auch die einzelnen Hochschulen anonym bleiben würden. Dies wurde als wichtig erachtet, um den Zugang zu offenen Informationen nicht durch Vorstellungen über die wünschenswerte Außendarstellung der Hochschulen überschatten zu lassen.

Zunächst wurde eine Liste der Hochschulprofessionellen an der jeweiligen Universität erstellt. Bei dieser quantitativ-strukturellen Bestandsaufnahme wurde ermittelt, wie groß die Zahl der Hochschulprofessionellen ist, was ihre Positionen und (hauptsächlichen) Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche sind, was es an näheren Beschreibungen ihrer beruflichen Aufgaben und Tätigkeiten gibt und wie sie institutionell eingebettet sind. Dazu wurden Personalverzeichnisse ausgewertet, Erkundungen bei der jeweiligen Personalabteilung eingezogen und gegebenenfalls Stellenausschreibungen, Stellenbeschreibungen und Geschäftsverteilungspläne ausgewertet. In diese Bestandsaufnahme wurden nicht nur alle neuen Hochschulprofessionen aufgenommen, die primär mit Fragen der Gestaltung der Lehre zu tun haben, sondern auch solche, bei denen Lehre und Studium nur einen Teil der Aufgaben tangiert. Insgesamt konnten 3.078 Personen identifiziert werden, die eventuell als Hochschulprofessionelle betrachtet werden konnten.

Dabei wurden die Kontaktpersonen an den Universitäten für die HO-PRO-Untersuchung gebeten, die Personen nach dem Grad der Sicherheit, mit dem sie als Hochschulprofessionelle betrachtet werden können, einzustufen: (1) »eindeutig Hochschulprofessionelle«, (2) »wahrscheinlich Hochschulprofessionelle« und (3) »zu prüfen, obwohl wahrscheinlich keine Hochschulprofessionelle«. Auch wurden sie gebeten, eventuell fehlende Personen hinzuzufügen. Nach Vorliegen der Antworten wurde abschließend entschieden, welche Personen als Zielpersonen in die Untersuchung einbezogen werden: dies waren insgesamt 2.657 Personen.

Sämtliche so ermittelten Hochschulprofessionellen an den elf ausgewählten Universitäten wurden angeschrieben und gebeten, einen Fragebogen auszufüllen. Darin wurde vor allem nach ihrem Bildungs- und Berufs-

weg, ihrer Aufgabenstellung, der Interaktion mit Anderen im Arbeitsprozess sowie nach ihrer Einschätzung der Arbeitsanforderungen und ihren Kompetenzen gefragt. Der Fragebogen selbst gliederte sich in acht Bereiche: angefangen mit allgemeinen Angaben, die unter anderem auf die Stellenfindung, Beschäftigungsbeginn, Vorgänger(innen), Studienabschlüsse und Vorbeschäftigungen eingehen. Anschließend wurden nähere Angaben zur derzeitigen Beschäftigung abgefragt (u. a. Dienst- und Organisationsbezeichnung, vertragliche Situation, Eingliederung der Organisation in die Hochschule). Der dritte Abschnitt beschäftigte sich mit den Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen. Hier wurden zudem Fragen zu den Arbeitskontakten und dem Arbeitsstil in der Organisationseinheit gestellt. Anhand der Fragen der folgenden Abschnitte sollte ein umfassendes Bild der vorhandenen Qualifikationen und Weiterbildungen der Befragten erstellt werden. Weiter wurden Kooperationen und Arbeitsprozesse thematisiert, vor allem die Zusammenarbeit mit Professor(inn)en und die Kontakte zu den Studierenden. Weitere Aspekte der beruflichen Situation, beispielsweise deren Beurteilung und die Zufriedenheit mit dieser, wurden behandelt, bevor Fragen zur Person gestellt wurden, um den sozio-biographischen Rahmen einschätzen zu können.

Die Zielpersonen wurden insgesamt viermal – elektronisch oder postalisch – angesprochen; dabei wurde ihnen freigestellt, online oder auf Papier zu antworten. 44 Prozent der insgesamt 2.657 angeschriebenen Personen antworteten. Vier Fünftel der antwortenden Befragten füllten den Online-Fragebogen aus, allerdings trug sich mit 44 Prozent fast die Hälfte der Personen, die den Onlinefragebogen verwendeten, als »Nicht Hochschulprofessionelle(r)« ein. Berücksichtigt man nur die Personen, die den Fragebogen (überwiegend vollständig, zumindest jedoch größtenteils) beantwortet haben, erreichte die Rücklaufquote mit 28 Prozent (754 Personen) einen für schriftliche Befragungen dieser Größenordnung zufrieden stellenden Wert.

Von den Hochschulprofessionellen, die auf die schriftliche Befragung geantwortet haben, wurden später pro Universität zehn bis 15 Personen interviewt. Im Mittelpunkt der Interviews standen zwei Themen: Eine nähere Klärung ihrer Berufsrolle im Hinblick auf Entscheidungsvorbereitung, Dienstleistung und Gestaltung sowie die Analyse, wieweit ihre Tätigkeit für die Tätigkeit der Hochschullehrer(innen) von Bedeutung ist. Bei der Auswahl der zu Interviewenden wurde auf eine Vertretung verschiedener Disziplinen und Funktionsbereiche Wert gelegt, die bei der vo-

rangehenden Analyse der Fragebogenantworten identifiziert worden waren: (1) Akademisches Auslandsamt beziehungsweise International Office; (2) Entwicklungsplanung; (3) im Fachbereich Tätige mit Schwerpunkt Lehre und Studium und mit Schwerpunkt Geschäftsführung und Management, (4) im Fachbereich Tätige mit Koordinationsaufgaben für Lehre und Studium; (5) Hochschuldidaktik; (6) Qualitätsvergewisserung und -entwicklung; (7) Studienberatung in der zentralen Universitätsverwaltung und (8) Hochschulprofessionelle mit übergreifenden Funktionen und mit expliziter Leitungsposition. Etwa 150 so ausgewählte Personen wurden per E-Mail um Interviewteilnahme gebeten. Bei Nichtantwort erfolgte nach ca. zehn Tagen ein Anruf, der im Erfolgsfall mit einer Terminabsprache verbunden wurde. Auf diese Weise konnte die Mehrheit zur Teilnahme an dem Interview gewonnen werden; im negativen Falle wurden »Nachrücker(innen)« kontaktiert. Schließlich wurden 135 Expert(inn)en-Interviews (vgl. Meuser und Nagel 1994, 1997, 2002; Pfadenhauer 2007) durchgeführt. In 133 Fällen konnte ein Audiomitschnitt des Interviews erfolgen – bei einem Interview versagte das Tonbandgerät und eine Befragte verweigerte den Audiomitschnitt des Interviews, das zusammenfassend handschriftlich protokolliert wurde. Markante Aussagen mit Potenzial als Ankerbeispiel wurden wörtlich aufgeschrieben und direkt am Telefon zur Gegenkontrolle vorgelesen. Die Interviews wurden vollständig transkribiert (vgl. Kuckartz u. a. 2007; Kuckartz 2010) und unter Verwendung der Analysesoftware MAXQDA 2010 ausgewertet. Die Auswertung erfolgte erst induktiv (Lamnek 2005) und dann deduktiv (Mayring 2000, 2010); bei der Auswertung der Kompetenzen wurde zudem eine Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analysemethoden (Mayring 2001) durchgeführt.

Darüber hinaus wurde versucht, alle Hochschullehrer(innen) an den elf Universitäten zu Fragen der funktionalen Beziehungen von Wissenschaftler(inne)n und Hochschulprofessionellen schriftlich (Papier- und Online-Fragebögen) zu befragen. Dabei wurde erstens deren eigene Berufsrolle thematisiert: Wieweit nehmen Wissenschaftler(innen) sich als lehrbezogene Professionelle wahr und wie schlagen sich Ansätze zur Professionalisierung in ihrem Kompetenzprofil, ihrer Qualifizierung und in ihrer Tätigkeit nieder? Zweitens wurden sie um Einschätzung gebeten, welche Leistungen die neuen Hochschulprofessionellen für die Lehrfunktion der Hochschule erbringen und wie davon die Rolle als Wissenschaftler(innen) tangiert wird. Soweit zutreffend, wurde auf eine Ähnlichkeit der Frageformulierungen

mit denen der Befragung der Hochschulprofessionellen geachtet, um den Vergleich der Aussagen zu erleichtern.

Mit Hilfe von Personenverzeichnissen und Webseitenanalysen wurde eine Adressdatei erstellt und den Ansprechpersonen des Projekts mit der Bitte um Prüfung übergeben. Insgesamt wurden die ermittelten 4.400 Professor(inn)en auf die gleiche Weise kontaktiert wie zuvor die Hochschulprofessionellen. 1.123 Personen füllten den Fragebogen aus; 16 verweigerten explizit, und 256 gaben an, nicht mehr zur Zielgruppe zu gehören (Arbeitsplatzwechsel, Emeritierung etc.). Die erreichte Rücklaufquote von 27 Prozent kann im Falle von Hochschullehrerbefragungen als erfreulich hoch betrachtet werden. Jeweils etwa die Hälfte der Respondent(inn)en hatte online geantwortet (564) beziehungsweise den Papierfragebogen (559) ausgefüllt.

Nach Analysen der Ergebnisse der schriftlichen Befragungen und Interviews wurden drei Workshops organisiert, auf denen ausgewählte Hochschulprofessionelle mit den Ergebnissen der Studie konfrontiert und zu einer Diskussion zu vier ausgewählten zentralen Themen eingeladen wurden: Arbeitsbereiche und -situation, Erträge und Einfluss, ferner Professionalisierung, Beschäftigungssituation und Identität von Hochschulprofessionellen sowie schließlich Herausforderungen und erwartete Entwicklungen. Eingeladen wurden zu den Workshops Personen, die sich bei den vorangehenden Interviews als sehr reflektiert gezeigt hatten: Je Workshop wurde eine Person von jeder der elf in die Untersuchung einbezogenen Universitäten ausgewählt. Die Workshops unterschieden sich nach Aufgabenbereichen der Eingeladenen: (a) Fachbereich (b) zentrale Universitätsleitung und Management und (c) Studienberatung. Bei den eintägigen Workshops (mit vorausgehendem Abendessen zum Kennenlernen) moderierten Mitglieder des Forschungsteams die Diskussion, berichteten über die vorherigen Ergebnisse, resümierten die Erträge der Diskussion und protokollierten die wichtigsten Aussagen. Die Workshops erwiesen sich als sehr ertragreich im Hinblick auf Bestätigung, Modifikation oder Revision wichtiger Interpretationslinien. Auch von den Teilnehmer(inne)n an den Workshops gab es sehr positive Rückmeldungen zu dem inhaltlich fokussierten und Reflexionsmöglichkeiten bietenden Format.

Um einen Vergleich der deutschen Situation mit Entwicklungen in anderen europäischen Ländern zu ermöglichen, wurde mit dem Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) der Universität Twente (Niederlande) ein Kooperationsvertrag geschlossen. Die beteiligten Wissen-

schaftler(innen) von CHEPS erstellten für sechs europäische Länder – Frankreich, Großbritannien, Niederlande, Norwegen, Österreich und Polen – Trendreports zur Situation der neuen Hochschulprofessionen in überwiegend lehrbezogenen Funktionen. In drei Ländern, in denen die vorliegende Literatur besonders ergiebig war – Niederlande, Großbritannien und Österreich – wurden ergänzend Fallstudien an jeweils drei Hochschulen durchgeführt. Ein Mitglied des Kasseler Forschungsteams schließlich analysierte, inwieweit sich in den sechs Ländern Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur deutschen Situation zeigten.

Im Rahmen dieser Trendreports wurde die einschlägige Literatur aufgearbeitet und Analysen hinsichtlich der beobachtbaren Professionalisierungstendenzen beider Gruppen (der Neuen Hochschulprofessionellen und der Lehrenden) an den Hochschulen erstellt. In den drei Ländern wurden darüber hinaus an jeweils drei Hochschulen einschlägige Dokumente analysiert und Informationsbesuche durchgeführt. Bei den Informationsbesuchen wurden Interviews mit der für Lehre und Studium zuständigen Person sowie mit ausgewählten Hochschulprofessionellen geführt.

In der Berichterstattung der Ergebnisse wurden in den einzelnen Kapiteln jeweils Erträge der Literaturrecherche sowie die einschlägigen Ergebnisse der verschiedenen Erhebungen miteinander verbunden. In einigen Fällen wurden Gemeinsamkeiten und unterschiedliche Akzente zwischen den Ergebnissen der schriftlichen Befragung und der Interviews bei den Hochschulprofessionellen beziehungsweise zwischen den Aussagen der Hochschulprofessionellen und der Hochschullehrer(innen) explizit diskutiert.

1.5 Zu diesem Band

Dieser Band ist in insgesamt 13 Kapitel gegliedert. Anschließend an die Erläuterung der Ausgangslage und Zielsetzung der Untersuchung zu den Neuen Hochschulprofessionen in Kapitel 1 werden in Kapitel 2 die theoretischen Hintergründe der HOPRO-Studie dargelegt. In Anknüpfung an die – überwiegende soziologische – Professionsforschung werden die in den USA und Deutschland unterschiedlichen Akzente in der theoretischen Konstruktion von Hochschulprofessionen dargestellt. Ihr Verständnis als Organisationsprofessionen (Larson 1977) mit distinkten Merkmalen von

Professionalität (engl. *professionalism*) wird dabei ebenso diskutiert wie die unterschiedlichen Akzentsetzungen im Forschungsstand zu Professionalität, etwa in der Diskussion von Status-Professionen. Da die HOPRO-Studie nicht von einer spezifischen Theorie geleitet worden ist, sondern das Phänomen der Hochschulprofessionellen im Lichte verschiedener Konzeptionen zu ergründen suchte, werden in verschiedenen Kapiteln weitere konzeptionelle Arbeiten und Theorien diskutiert, so zum Beispiel in Kapitel 5 das Kompetenzkonstrukt und in Kapitel 7 die Meta-Theorie von Management von Tsoukas (1994).

Kapitel 3, Hochschulprofessionen im Spiegel sozialer, politischer und rechtlicher Entwicklungen, erklärt die Entwicklung der Hochschulprofessionen im Kontext von Veränderungen der Hochschulsteuerung unter dem Paradigma des *New Public Management* sowie als Folge der – davon unabhängig – wachsenden Komplexität von Gestaltungsmöglichkeiten und -anforderungen insgesamt wie im Bereich Lehre und Studium, der im Mittelpunkt dieser Studie steht. Die wachsende Zahl von Hochschulprofessionellen und deren zunehmenden Aufgabenbereiche sind demnach integraler Bestandteil wachsender, unabwiesbarer Professionalisierungserfordernisse an den Universitäten, die nicht allein die HOPROs tangieren.

Die Positionen, Funktionen, Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche von Hochschulprofessionellen werden in Kapitel 4 dargestellt. Die empirischen Ergebnisse der HOPRO-Untersuchung geben dabei Aufschluss über Entstehen und Ausbau der Stellen und Organisationseinheiten, auf beziehungsweise in denen Hochschulprofessionelle beschäftigt sind, beamten- und tarifrechtliche Eingruppierung, Arbeitssituationen, vorherige Berufserfahrung sowie über den Einfluss der Hochschulprofessionellen und die Erträge ihrer Tätigkeit. Auch werden die Bewertungen des Arbeitsalltags und der Organisation sowie das Ausmaß der Zufriedenheit mit ihrer Tätigkeit als Hochschulprofessionelle dargestellt und diskutiert.

Die Analyse des – hohen – Qualifikationsniveaus der Hochschulprofessionellen aus Kapitel 4 wird in Kapitel 5 vertieft. Dabei werden die Qualifikationen der Hochschulprofessionellen für ihren gegenwärtig ausgeübten Beruf und deren Genese untersucht. Dargestellt wird auch, wie im Vergleich dazu die beruflichen Anforderungen von den Hochschulprofessionellen selbst wahrgenommen werden. Dazu werden Ergebnisse der schriftlichen Befragung und von Interviews herangezogen.

Beratung, die auf Expert(inn)enwissen beruht, ist ein Schwerpunkt der Aufgaben und Tätigkeiten von Hochschulprofessionellen, der in Kapitel 6

behandelt wird. Dazu gehören Wissen über die Organisation Hochschule insgesamt, ihre Funktionen und Umwelteinbettung sowie ausgeprägtes Detailwissen zu bestimmten Funktionsbereichen; beides ist in den jeweiligen Funktionsbereichen zu mobilisieren. Es wird empirisch gezeigt, wie das Wissen mit Blick auf individuelle, prozess- und sachbezogene Problemsituationen beratend eingesetzt wird. Auch wird gezeigt, dass das Expert(inn)enwissen teilweise auf institutionsfokussierter Hochschulforschung beruht und nur teilweise dokumentierbar und durch standardisiertes Wissensmanagement abrufbar ist; oft wird es nur mündlich weitergegeben. Es zeigt sich, dass die Expertise von Hochschulprofessionellen sich durch konstante Theorie-, Interpretations- und Ermessensarbeit im Anwendungskontext bei der Verarbeitung von Problemsituationen weiterentwickelt.

In Kapitel 7 wird den Fragen nachgegangen, ob und inwieweit Hochschulprofessionelle integraler Bestandteil des Managements einer Universität sind und Managementrollen, -aufgaben und -funktionen ausfüllen und Machtmechanismen nutzen. Mit Blick auf einschlägige Theorien wird in der Analyse von Ergebnissen der schriftlichen Befragung und der Interviews deutlich, dass bestimmte Berufe von Hochschulprofessionellen in der Universität – mit ihrer bi-polaren Kapital-Eigentümer(innen)-struktur mit oberem und mittlerem Management auf der einen Seite und den Professor(inn)en auf der anderen Seite sowie mit daran gekoppelten konversen Machtstrukturen von Vorgesetzten und Untergebenen – eigene Vorgehensweisen des Managens entwickelt haben.

Das Kapitel 8 geht der Frage nach, ob, und wenn ja, welche Identität Hochschulprofessionelle ausgeprägt haben. Zur Erklärung werden sowohl Konzeptionen der Professionsforschung, die mit Blick auf andere Professionen entwickelt worden sind, als auch solche, die sich, wie etwa der vieldiskutierte Ansatz des »third space« von Whitchurch (vgl. z. B. Whitchurch 2008b, 2009), bereits auf Hochschulprofessionen konzentrieren. Dabei wird herausgearbeitet, dass eine Identität der Hochschulprofessionellen insgesamt nur in Ansätzen erkennbar ist und dabei weniger auf den eigenen Primärfunktionen basiert als sich eher auf die Universität insgesamt zu beziehen: So findet sich eher eine Identität als Hochschulgestalter(innen) denn als Studienberater(innen).

Im 9. Kapitel werden die Ergebnisse der Befragung der Hochschullehrer(innen) im Rahmen der HOPRO-Untersuchung dargestellt. Die Intensität der Arbeitskontakte wird sowohl für die Professor(inn)en wie für die

speziellen Amtsträger(innen) und in Gremien dargestellt. Eingehend behandelt werden Veränderungen in der alltäglichen Arbeit von Professor(inn)en infolge der Tätigkeit von Hochschulprofessionellen ebenso wie umgekehrt der Einfluss von Professor(inn)en auf deren Arbeit. Dabei zeigt sich, dass die Bewertungen der Funktionen und Arbeit von Hochschulprofessionellen recht unterschiedlich und ambivalent ausfallen und dass deren Akzeptanz ebenfalls unterschiedlich ist.

In Kapitel 10 wird die Situation der neuen Hochschulprofessionen in überwiegend lehrbezogenen Funktionen in sechs europäischen Ländern – Frankreich, Großbritannien, Niederlande, Norwegen, Österreich und Polen – wie sie aus vorliegenden Dokumenten erkennbar ist, behandelt. In Kapitel 11 werden diese Befunde zu drei Ländern – Niederlande, Großbritannien und Österreich – durch Fallstudien an jeweils drei Hochschulen ergänzt. Dabei wird deutlich, dass vielerlei Gemeinsamkeiten trotz Unterschieden im Verständnis von Hochschulmanagement, in den Vorstellungen über die Berufsrollen von Wissenschaftler(inne)n an Universitäten und in der jungen Geschichte der Berufsgruppe der Hochschulprofessionellen bestehen. Generell trifft zu, dass Hochschulprofessionelle ihre Gestaltungschancen in relativ offenen Rahmenbedingungen eher aus einer Position von Machtarmut und Anerkennungsgewinnender Expertise aufzubauen haben. Dies kann aber offenkundig in den Ländern erfolgreicher erreicht werden, in denen Positionen für Hochschulprofessionelle schon vor einigen Jahrzehnten – etwa seit den 1980er Jahren – ausgebaut wurden – so in Großbritannien und den Niederlanden – und frühzeitig Veränderungen im Steuerungssystem der Hochschulen mit Ansprüchen an stärkere Professionalität die hochschulpolitischen Diskussionen prägten.

Kapitel 12 »Die Neuen Hochschulprofessionen als europäisches Phänomen« vergleicht die Ergebnisse der HOPRO-Untersuchung aus Deutschland mit den ausgewählten europäischen Ländern Frankreich, Großbritannien, den Niederlanden, Norwegen, Österreich und Polen. Dabei wird gezeigt, dass die Entstehung von Tätigkeiten für Hochschulprofessionelle ein Phänomen des neuen Managerialismus an Hochschulen ist. Eine Verberuflichung der Rollen von Hochschulprofessionellen ist in den Ländern am weitesten fortgeschritten, in denen schon länger managementorientierte Governance-Formen etabliert sind. Die für die Entwicklung neuer Hochschulprofessionen notwendigen institutionellen Differenzierungsprozesse wurden überwiegend durch externe Impulse ausgelöst, wobei sich in den Hochschulen in Norwegen, den Niederlanden, Frankreich und Großbri-

tannien eher strategisch-geplante Differenzierungsprozesse zeigen, während Hochschulen in Österreich und Polen, zum Teil aber auch in Norwegen, eher inkrementalistisch und ad-hoc vorgehen.

Im abschließenden Kapitel 13 werden die Ergebnisse der HOPRO-Untersuchung resümiert. Hervorgehoben wird, dass ihre Aufgaben und ihr Selbstverständnis nicht allein durch ihre spezifische Funktion geprägt sind, sondern auch dadurch, wie in der jeweiligen Universität Lehre und Studium organisational gestaltet werden. Damit werden die Hochschulprofessionellen zum Prototyp von Beschäftigten einer fluiden Organisation wie der Universität, welche sich qua Mandat durch die Vorbereitung auf Unbestimmtes und die Organisation von Unbestimmten in Lehre und Forschung auszeichnet.

Kapitel 2

Theoretische Grundlagen der organisationsbezogenen Professionalität von Hochschulprofessionellen

Christian Schneijderberg

2.1 Theoretische Einordnung

Die Untersuchung der Professionalisierung einer teils bestehenden, teils neuen Gruppe von Beschäftigten an Hochschulen, zum Beispiel Entwicklungsplaner(inne)n, Fachbereichsreferent(inn)en, Stabstellenleiter(inne)n und Studienberater(inne)n, muss sich vornehmlich mit der Frage auseinandersetzen, ob ein Prozess der Verberuflichung von bestimmten wissensbasierten und kognitiv anspruchsvollen Tätigkeiten zu einem eigenständigen Beruf beziehungsweise zu einer eigenständig erkennbaren Berufsgruppe erkennbar ist. Der Berufsbegriff subsumiert »eine besondere Organisationsform von Arbeit« (Daheim 1973, S. 233) zur Sicherung des Lebensunterhalts. Berufliches Handeln grenzt sich laut Daheim von professionellem Handeln durch die Anwendung von systematischem wissenschaftsbasierten Wissen mit »Zentralwertbezogenheit« bei Letzterem ab (ebd., S. 234), zum Beispiel im Bereich der Erziehung. Die Wissensdimension und soziale Orientierung von Professionellen (ebd.; siehe auch Hartmann 1968; Goode 1969; Rüschmeyer 1973) ist bis heute der kleinste gemeinsame Nenner für die Unterscheidung (z. B. Kurtz 2003, 2010; Miege 2003; Pfadenhauer 2005). Die Professionalisierung der Tätigkeiten, die von Hochschulprofessionellen ausgeübt werden, zielt dabei auf die Ausprägung von Professionalität (Larson 1977; Evetts 2003; Noordegraaf 2007) bei bestimmten Tätigkeiten und nicht auf die Konstitution von Statusprofessionen – Larson (1977) fasst unter »Professionen« nur die frühe Ärzteschaft, während Goode (1957), Freidson (1973), Abbott (1988) und Stichweh (1994a) Ärzt-

(inn)e(n), Geistliche, Hochschullehrer(innen) beziehungsweise Lehrer(innen) und Jurist(inn)en als die klassischen vier Professionen bezeichnen.

Die Professionalität der Hochschulprofessionellen ist unmittelbar mit der gegenwärtigen Organisationsform der Universität verbunden. Als wesentlich für die Berufe der Hochschulprofessionellen werden dabei die Professionalität von Kommunikation, zum Beispiel bei der Beratung von Klient(inn)en wie Professor(inn)en und Studierenden, und von Management – durch die Übertragung von Managementinstrumenten, die ursprünglich für For-profit-Organisationen entwickelt wurden, auf den Non-profit-Bereich und den öffentlichen Sektor (Deem 1998; Evetts 2003, 2009) – in die durch die Ideologie des *New Public Managements* (vgl. z. B. Braun und Merrien 1999b) veränderte Selbstverwaltung von Universitäten.

Für die Analyse des Phänomens der Hochschulprofessionen wurden die soziologischen Theorien der Berufs- und Professionssoziologie um Elemente aus der Wissenssoziologie, der Organisationstheorie und Managementforschung ergänzt, um sich so dem Gegenstand des professionellen Organisierens von Studium und Lehre durch die qualitativ und quantitativ neue Gruppe der Hochschulprofessionen anzunähern. Bezugspunkt der Untersuchung sind die handelnden Personen, die ihre Aufgaben und Tätigkeiten professionalisieren beziehungsweise für welche Professionalität ein herausragendes Merkmal ihrer Leistungserbringung beim Organisieren von Lehre und Studium im Kontext der Hochschule ist, und nicht die professionelle Organisation (vgl. u. a. Scott 1965, 1982; Mintzberg 1979, 1991). Der Fokus auf das Organisieren (*organizing*; Weick 1979) und Sinngeben (*sensemaking*; Weick 1995) als aktive Tätigkeiten kommt der Aufforderung von Barley und Kunda (2001) »bringing work back in [organizations; Anm. C.S.]« nach: die Arbeiten des Organisierens von Lehre und Studium durch verschiedene (neue) Berufe, die in der Sammelbezeichnung Hochschulprofessionen zusammengefasst sind. Das Aufkommen der neuen Expert(inn)engruppe der Hochschulprofessionen ist jedoch nicht vom Wachstum der Hochschule als formale Organisation zu trennen, sondern steht in engem Zusammenhang damit (vgl. Larson 1977; Barley und Tolbert 1991; Abbott 1991; Brunsson und Sahlin-Andersson 2000; Krücken und Meier 2006). Barley und Tolbert fassen diese Entwicklung zusammen als:

»The process of occupationalization is an important aspect of the progressive rationalization of organizations in contemporary society, reflecting the efforts of

business and government to bring increasingly specialized knowledge to bear in organizational problem-solving.« (Barley und Tolbert 1991, S. 6)

Das widersprüchliche Verhältnis von Profession und Organisation ist zwar ein aktuelles, aber kein neues Thema. Beispielsweise greift Stock (2005) dieses Thema der Soziologie in den 1960er Jahren auf und zeigt, dass Hochschulen nicht angemessen zu begreifen sind, wenn man sie nur unter dem Gesichtspunkt von Organisation betrachtet. Forschung und Lehre, die Primärfunktionen von Hochschulen, sind Handlungsbereiche, die seit Parsons (1968) den Professionen zugerechnet werden. In der heteronomen Organisation (Scott 1965, 1982) beziehungsweise professionellen Organisation (Mintzberg 1979, 1991) öffentliche Hochschule fand und findet eine Formalisierung der Profession der Hochschullehrer(innen) und deren professioneller Leistung in Lehre und Studium statt. Die Differenzierung innerhalb der Profession der Hochschullehrer(innen) (Stichweh 1992, 1994a, 1996) oder breiter der Wissenschaftler(inne)n (Oevermann 1996, 2005) erfolgt durch die Schaffung von Verwaltungsaufgaben in Vollzeit, zum Beispiel der Wahlämter Präsident(in) beziehungsweise Rektor(in) und Dekan(in), wobei die Begrenzung der Amtszeiten der professionellen Dauerausübung eines solchen Amtes nicht im Wege steht (vgl. z. B. Hüther 2010; Scholkmann 2010). Es erfolgt eine Ergänzung der professionellen um die organisationale Perspektive, wobei:

»supervisory professionals are accountable for the aggregate performance of the workers under them and they tend to have an organizational perspective. They identify as much, if not more, with the type of professional organization they represent as with the practicing profession« (Freidson 1984, S. 15).

Der Einfluss der verschiedenen politisch-rechtlichen und wirtschaftlichen Umwelten beziehungsweise Ideologien erhöht den Druck auf die Organisation Hochschule – Stichworte sind u. a. Effizienz und Effektivität – und damit auch auf die professionelle administrative Elite in Richtung einer stärkeren Verantwortlichkeit (*accountability*) der professionellen Mitglieder für die Organisation (ebd.).

Funktionale Differenzierung¹ und veränderte Anforderungen werden zu einem organisationalen Problem beziehungsweise einer Herausforde-

¹ Bei der Differenzierung der Rollen von Professor(inn)en (vgl. z. B. Coaldrake 2000; Schimank 2005, 2007), wobei sich die professionellen Leitungsaufgaben zu einer eigenständigen Rolle von Professor(inn)en ausgewachsen haben (Schneijderberg und Merkator 2012, S. 72 ff.), werden standardisierbare Tätigkeiten aus den Kernaufgaben ausgelagert.

nung an die Hochschule als Organisation.² In der klassischen Professionsforschung werden Professionen und bürokratische Organisationen als antithetisch betrachtet. Im Gegensatz zu Organisationen werden Professionen als demokratisch dargestellt und Autorität wird mit besonderem Wissen und besonderen Kompetenzen begründet. Im Gegensatz dazu werden bürokratische Organisationen als hierarchisch beschrieben, wobei die Autorität über eindeutige Positionen in der Hierarchie ausgeübt wird. Diesem Mythos tritt Larson (1977)³ entgegen, indem sie argumentiert, dass neue Professionen von ihrer Integration in bürokratische Organisationen abhängig sind – ohne dass alte Professionen vollständig an Macht beziehungsweise Einfluss verlieren.⁴ Aus der organisational eingebundenen funktionalen Arbeitsteilung erwachsen die Organisationsprofessionen:

gert und an andere Berufe verwiesen, das heißt die zunehmende Komplexität der Arbeit von Hochschullehrer(inne)n wird strukturell durch neue Berufsgruppen unterstützt (Stichweh 1994c).

2 Professionelles Entscheidungsverhalten – als Differenz der Autorität der Professionellen zu bürokratischer Autorität – ist dem bürokratischen im Hinblick auf Effektivität und Effizienz unterlegen, da Entscheidungen aufgrund von Fachwissen langsamer getroffen werden und grundsätzlich anfechtbar sind. Daher setzen sich insbesondere bei größeren Organisationen mit höherem Koordinationsbedarf bürokratische Strukturen durch. Dies geschieht zum einen durch Monopolisierung allokativer Entscheidungen zugunsten der Administration, vor allem wenn Ressourcenknappheit vorliegt. Zum anderen vermutet Waters Kooptation: »Kooptation involves a progressive tendency on the part of chair holders of collegial committees to act in the manner of bureaucratic officials« (Waters 1989, S. 962). Kogan (2007, S. 162) fasst dies zusammen als »bureaucratization of the collegiums.«

3 Larsons Buch *The Rise of Professionalism* (1977) wurde in der deutschsprachigen Berufs- und Professionssoziologie bisher wenig inhaltliche Beachtung geschenkt. Als Vertreterin der professionssoziologischen Machtperspektive wird Larson meist prominent in einem Atemzug mit Freidson genannt (z. B. von Miege 2005, S. 343; Schmeiser 2006, S. 306; Pfadenhauer und Sander 2010, S. 370f.; Offerhaus 2011, S. 36), jedoch wird nicht auf ihre »organisational professions« (Larson 1997) rekurriert.

4 Larson begründet das legitimierende Prinzip der Bürokratie nach Weber mit »its superior efficiency in handling large-scale problems« (Larson 1977, S. 143), das für den ökonomischen und politischen Bereich ebenso gilt wie für öffentliche Universitäten. Alle sozialen Systeme sind durch die drei Dispositive Effizienz, Regulation und Expertise ideologisch geprägt. Den Erfolg der Professionswerdung von Berufen bzw. Professionalität identifiziert Larson (1977, S. 144) durch »organic relationship of professionalism – as an affirmation of expertise« mit Staat und großen Unternehmen als den beiden zentralen Strukturen der neuen Sozialordnung in der Übergangszeit zum Monopolkapitalismus. In den bürokratischen Organisationen nehmen die wissenschaftlich ausgebildeten Expert(inn)en sowohl eine legitimierende als auch eine unterstützende funktionale Position ein, ohne dabei selbst vollständig greifbar zu werden (Larson 1977, S. 144).

»In a bureaucratized world, professions can no longer be interpreted as inherently antibureaucratic. Both professions and bureaucracy belong to the same historical matrix: they consolidate in the early 20th century as distinct but nevertheless complementary modes of work organization«. (ebd., S. 199)

Der frühe Fokus auf Professionalität und ihr Konzept der Organisationsprofessionen unterscheidet Larson von der großen Mehrheit der Professionsforscher(innen), welche überwiegend die Profession an sich, Individuen beziehungsweise die individuelle Leistung einer Profession in den Mittelpunkt stellen.⁵ Für die Universität als die Systeme Erziehung und Wissenschaft vereinigende bürokratische Organisationsform bietet Larsons Konzept der Organisationsprofession die Möglichkeit, die Professionalisierung im Rahmen von Organisationen zu untersuchen. Sie bezeichnet die bürokratische Organisation als Matrix der beruflichen Spezialisierung (Larson 1977, S. 184). Ihre Analyse zeigt sehr klar, wie sowohl der Prozess der Organisationswerdung inklusive des Aspekts der Bürokratisierung, als auch der Prozess der Professionalisierung, inklusive der Herausbildung einer funktionalen Arbeitsteilung, eine längere Periode umfassen, an einem gewissen Punkt, im Sinne eines dehnbaren Zeitraumes, zusammenfallen, sich aber aufgrund der fortschreitenden Entwicklung weiterhin der Notwendigkeit zu Definition von Grenzen, besonders der kognitiven und technischen Basis, gegenüber sehen (ebd.). In den USA⁶ entsteht ein Teil der Organisationsprofessionen aufgrund des konzentrierten und konzertierten Manage-

5 Dies kritisiert u. a. auch Stichweh (o.J., S. 9) mit seinem Plädoyer, in der deutschen Professionsforschung stärker den Phänomenen von Professionalisierung und Professionalität als Problemlösungsmuster nachzugehen.

6 Collins (1990) identifiziert zwei idealtypische Modelle der Professionen: erstens, das anglo-amerikanische, das die Autonomie der freien Berufe (self-employed practitioners) und die Kontrolle der Arbeitsbedingungen in den Mittelpunkt stellt, und zweitens, das kontinentaleuropäische Modell, das die Stellung bestimmter Statusgruppen (*elite administrators*) und die Rechtschaffenheit dieser mit akademischen Zeugnissen begründet. Er bezeichnet die Einheitlichkeit hinter den Berufsvarianten der Professionen als ein sozial weit gefächertes Territorium der »socially idealized occupations organized as closed associational communities«, welche sich in den Statusstrukturen »bureaucratic office holders«, »licensed market-monopolizers«, und »esoteric knowledge-holders« sowie die Kombination von allen dreien ausprägt (ebd., S. 17f.). Die von Collins und auch allgemein in der Professionsforschung gepflegten nationalen Unterschiede werden in der vorliegende HOPRO-Untersuchung und deren Fokus auf die Ausprägung von distinkter Professionalität im Rahmen der Organisation Universität nicht detailliert dargestellt. Zudem unterscheidet sich das Verständnis von Larson (1977), welche nur die Urform der Ärzte als Profession zählt, deutlich von Collins (1990) idealtypischen Professionsmodellen.

ments im Unternehmenskapitalismus (*corporate capitalism*), wozu Larson zum Beispiel die Krankenhausadministration als professionelles Management rechnet. Ein anderer Teil der Organisationsprofessionen entsteht durch die Ausweitung beziehungsweise organisationale Auslagerung von Staatsaufgaben (*state functions*) wie Erziehung, soziale Arbeit oder Gesundheit. Mit Blick auf Deutschland erscheinen beide Entwicklungen der Organisationsprofessionen trotz der analytischen Trennung durch Larson auch miteinander verbunden, vielleicht nicht zu Beginn der Entwicklung, wie in den USA, jedoch spätestens mit den Entwicklungen ab den 1980er Jahren, was zum Beispiel die staatliche Steuerung öffentlicher Einrichtungen wie Krankenhäuser (vgl. z. B. Bode 2010) und Hochschulen über das *New Public Management* in Deutschland belegt.⁷

Analog zu den Ausführungen von Larson werden die Hochschulprofessionen als Organisationsprofession verstanden. *Qua* Konzeption – Rollen sowie Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen in öffentlichen Hochschulen (Klumpp und Teichler 2008) – wird bei den Hochschulprofessionen von einer Wissenschafts- und Sozialorientierung, zwei Kernkriterien (*two central generating qualities*) von Profession (Goode 1969, S. 277) ausgegangen. Die Wissenschafts- und Sozialorientierung ist in der Universität als multiprofessionelle Organisation (Henkel 2005) in einen Prozess der Spezialisierung und Arbeitsteilung eingebunden, der mit einer Differenzierung und Distribution von in der Wissenschaft und für das Organisieren von Wissenschaft relevantem Wissen einhergeht. Dieser Prozess führt auch zu einer Verschiebung in der Legitimation von Expert(inn)en in Wissenschaft

7 In Deutschland ist dem Staat als Professionalisierungsagenten eine maßgebliche Rolle bei der Entstehung und Etablierung von Professionen beizumessen, was mit der Beschreibung einer »Professionalisierung von oben« (Siegrist 1988; siehe auch McClelland 1990) bereits Eingang in den *power approach* von Larson (1977) und Freidson (2001) gefunden hat. Analog dazu ist bei Combe und Helsper (1996, S. 14ff.) von der »Staatsvermitteltheit der Professionalisierung in Deutschland« die Rede, und Stichweh spricht von einem Bündnis der Professionen mit dem Staat, der lange Zeit »als universalistisch, als desinteressiert oder als ein allgemeines Interesse verkörpernd« (1994d, S. 382) wahrgenommen worden sei. Freidson (2001) zufolge ist der Staat als Bedingung für Professionalismus generell anzusehen, insofern nur er bestimmten Berufen ihren besonderen Status garantieren und diesen dauerhaft gewährleisten kann. Der Staat schafft und sichert diesem Verständnis nach – von der beruflichen Arbeitsteilung über das Bildungs- und Ausbildungssystem, über Kompetenzzuschnitt und Lizenzierung bis hin zur Beschränkung von Wettbewerb – die Basis für Professionalität, ohne professionelle Autonomie und Selbstkontrolle außer Kraft zu setzen (siehe auch Heisig und Littek 2003; Pfadenhauer und Sander 2010).

und Verwaltung und folglich auch der Expertise von Hochschulprofessionellen von »a reliance on social origins and character values to a reliance on scientization or rationalization of technique and on efficiency of service« (Abbott 1988, S. 179).

Die Universität wird dadurch selbst Betroffene der durch sie mit legitimierten globalen Strömungen von Wissenschaft beziehungsweise Verwissenschaftlichung, marktorientiertem Managerialismus und Professionalisierung mit spezifischen nationalen Ausprägungen (Meyer u. a. 1997, Stichweh 2000; Czarniawska und Joerges 1996; Djelic und Sahlin-Andersson 2006). Wissenschaftliche Rationalität⁸ wird zur übergreifenden kognitiven und normativen Legitimation für das Management beziehungsweise den Aufstieg der Expert(inn)en, denen, wissenschaftlich ausgebildet und mit universitären Zertifikaten versehen, eine herausgehobene leitende Rolle zugewiesen wird. Eine begleitende Ausdrucksform der wissenschaftlichen Rationalität ist bei Larson die Ideologie der Effizienz:

»The impact of the ideology of efficiency was profound. The most general and abstract dimension which it incorporates is the appeal of science – or broadly speaking, to rational and systematized knowledge: science appears not only as the chief instrument for mastery and control over the physical and even the social environment, but also the ultimate legitimation for practical choices and everyday

8 Von Habermas (1968), der innerhalb der bürgerlichen spätkapitalistischen Gesellschaft neue Konfliktzonen jenseits der marxistischen Kategorien Klasse und Ideologie entstehen sieht, übernimmt Larson (1977, S. 137) die Kategorien bürgerliche Leistungsideologie und Verwissenschaftlichung der Handlungstechniken und amalgamiert beide im Primat der wissenschaftlichen Rationalität bürokratischer Organisationen als neuem sozialen Ordnungsprinzip.

Für die gegenwärtige Gesellschaft attestiert Pohlmann (2012), dass das Bürgertum aufgrund gesellschaftlicher Verbreitung nicht mehr als Stand erkennbar ist, sich jedoch nicht aufgelöst hat. Die bürgerlichen Lebensweisen und -stile haben, sozialstrukturell abgegrenzt und intern differenziert, überlebt. Der »Zwang zur Besonderung« (ebd., S. 313) offenbart Tendenzen der Abgrenzung und die Angewiesenheit auf das Erworbenne: »Diese Formation bürgerlicher Identitätsbildung dominiert in den modernen westlichen Gesellschaften. Deswegen erweist sich in diesen die notwendige habituelle Besonderung immer auch an selbständige Lebensführung, Statuserwerb durch Bildung und Leistung geknüpft und erschöpft sich nicht mehr in der sozialen Herkunft. Die soziale Herkunft ist nach wie vor ein wichtiger habituellem Aspekt der bürgerlichen Person, der den leistungsbezogenen Karriereversprechen der Organisation oft entgegensteht. Aber sie vermag direkt – ohne formale Bildung und organisationale Karriere – nur noch wenig bewirken« (ebd., S. 313f.). Doch es sind nicht nur die gesellschaftlichen Eliten wie Wissenschaftler(innen) sondern auch anderes hochqualifiziertes Personal, das Ansehen, Titel und Positionen durch Organisationszugehörigkeit genießt (ebd.).

course of action. In this sense, scientific management and its popular version accurately reflect – or anticipate – the transformation of the productive forces by the integration of applied science and technology at all levels of the production process.« (Larson 1977, S. 141)

Die Ideologie der Effizienz beziehungsweise die dauerhaften Übungen des Messens und der Steigerung von Effizienz bei schwer greifbaren Gütern, zum Beispiel Erziehung und Dienstleistungen (*production of services*) führten nach Larson (1977, S. 142-143) zur Ausweitung der Rolle von Expert(inn)en. Das Ausufern der Ideologie der Effizienz »beyond the realm of the real commodity production gave a decisive impetus to professionalizing occupations« (ebd.).

Das Vertrauen in die Verwendung wissenschaftlicher beziehungsweise rationaler Methoden und Verfahren sowie die Fixierung auf die Effizienz der Dienstleistungen als herausragende Merkmale der Expertise von Hochschulprofessionellen ist nicht ohne weiteres möglich. Dies wird besonders deutlich an der zentralen Leistungserbringung von Hochschulprofessionellen zur Unterstützung vor allem von Professor(inn)en, sowohl als Amtsträger(innen) als auch als Lehrende, und von Studierenden als Klient(inn)en. Dabei changieren zum Beispiel Entwicklungsplaner(innen), Fachbereichsreferent(inn)en und Studienberater(innen) als Organisationsprofessionen auf einem Kontinuum zwischen reinen öffentlichen Service-Expert(inn)en-Rollen (*pure public-service expert roles*) und reinen technobürokratischen Rollen (*pure technobureaucratic roles*). Larson (1977, S. 189) beschreibt diese organisationsvermittelte Beziehung als indirekt, was die Beziehung der Hochschulprofessionellen zu den Klient(inn)en *per se* schwierig macht, da Organisationsprofessionen im Gegensatz zu den Statusprofessionen in keine (vollständig) autonome Beziehung zu ihren Klient(inn)en treten. Die unterstellte grundsätzlich positive Klient(inn)enorientierung in heteronomen bürokratischen Organisationen der öffentlichen Service-Expert(inn)en-Rollen befindet sich dabei in einem impliziten oder expliziten Konflikt mit den ideologischen Praktiken der technobürokratischen Rollen, deren »power *depends* on hierarchy and on the bureaucratic uses of secrecy« (Larson 1977, S. 189; Hervorhebung im Original), wodurch stets die Vertrauensbasis zwischen Professionellen und Klient(inn)en einer grundsätzlichen Geheimhaltungs- und Manipulationsproblematik der organisationalen Machterhaltung oder -gewinnung unterliegt (ebd.).

Vertrauen ist jedoch ein zentrales Element von auf Interaktion aufbauenden professionalisierten Funktionssystemen, welche sich durch das insti-

tionalisierte »Verhältnis von Leistungs- und Komplementärrollen als Professionellen-Klienten-Verhältnis« (Stichweh 1996, S. 60) auszeichnen. Im Gegensatz zu den Statusprofessionen verfügen Hochschulprofessionelle nicht über einen bestimmten Bereich beziehungsweise ein Marktsegment, welches sie kontrollieren und in dem sie privilegierte Positionen in der beruflichen und der sozialen Hierarchie etablieren konnten. Bei der modernen Form der Professionalisierung ist dies ein noch nicht oder vielleicht nie abzuschließender Prozess:

»Modern professionalization is, thus, an attempt to translate one order of scarce resources into another: the possession of scarce knowledge and skills is, indeed, the principal basis on which modern professions claim social recognition and economic rewards« (Larson 1977, S. 136).⁹

Der Prozess der Professionalisierung, hier mit »professional project« (ebd.) explizit als prozesshaft beschrieben, ist eng verwoben mit der widersprüchlichen Idee beziehungsweise dem schillernden Begriff der Expertise: Einerseits wird Expertise mit dem Primat der rationalisierten und universalistischen Legitimation eines Markt- oder Berufsmonopols begründet, das heißt die standardisierte Expertise kann von allen erlangt werden, sofern sie willens und fähig sind, eine entsprechende Qualifizierung zu durchlau-

⁹ Bei der Professionalisierung zu Organisationsprofessionen im administrativen Bereich von privaten Körperschaften/Unternehmen, wie am Beispiel der Sozialarbeit und von Schulleitungen beschrieben, betont Larson, dass die Co-Abhängigkeit von Profession und bürokratischer Organisation aufgehoben wird. Im Prozess der Professionalisierung, dem »collective mobility project« (Larson 1977, S. 186) geht es nicht um die Entwicklung und Gestaltung der Organisation, sondern um die Promotion des jeweiligen kollektiven Status durch Sicherung eines Monopols in der jeweiligen bürokratischen Organisation.

Zur Legitimation des kollektiven Mobilitätsprojektes wird die Ideologie des Unternehmens mit privat angeeignetem Kapital als Basis herangezogen. Nach Larson profitieren trotz der Entkoppelung von Professionalisierung und Unternehmensorganisation beide Seiten von der individuellen und sozialen Diffusion der Effizienzideologie des Unternehmenskapitalismus. Schudson (1980, S. 223) kritisiert die Larson'sche Herangehensweise, die auf dem Marxismus gründet, als Verklärung und als die große Schwäche in Larsons detaillierten Ausführungen. Larson verklärt Profession, Professionalität und die Berufsrollen und -funktionen als die dazugehörige Ideologie. Entsprechend ist es eine Ideologie, die Professionelle vereint, und nicht Autonomie und Wissen. Damit eliminiert Larson das zu untersuchende Phänomen der Professionalisierung als »the rise of occupations based on systematic or scientific knowledge, occupations with cultural rather than monetary capital« (ebd.). Eben dieses systematische wissenschaftliche Wissen sowie das kulturelle und soziale Kapital sind von größter Bedeutung bei der Untersuchung der Organisationsprofessionen in öffentlichen Universitäten.

fen. Andererseits wird mit Verweis auf die Expertise höhere Entlohnung und eine abgegrenzte soziale Stellung gegenüber anderen Berufen reklamiert, was im Zirkelschluss mit dem strukturell begrenzten Zugang zur entsprechenden Qualifizierung gerechtfertigt wird. Die Universität stellt dabei den zentralen Dreh- und Angelpunkt für die Stratifizierung auch innerhalb der Berufe der Hochschulprofessionen dar.

2.2 Profession, Professionalität und Beruf

»Perhaps the way to understand what professions mean in our society is to note the ways in which occupations try to change themselves or their image, or both, in the course of a movement to become ›professionalized‹.« (Hughes 1963, S. 658)

Für die Untersuchung der Hochschulprofessionen wurde eine je nach Sichtweise doppelte oder parallele theoretische Herangehensweise gewählt. Die theoretische Konzeption der Gesamtuntersuchung der Hochschulprofessionen basiert, erstens, auf den Ausführungen von Larson (1977) zur Professionalität in der bürokratischen Organisation und der dazugehörigen Dienstleistungen. Die Hochschulprofessionen werden im Folgenden als »organization professionals« – auf Deutsch: Organisationsprofessionelle – beziehungsweise »public service organizational professionals« (ebd., S. 186) – auf Deutsch: Organisationsprofessionelle im öffentlichen Dienst – definiert.¹⁰ In der vorliegenden Untersuchung ist es jedoch nicht das Ziel »to work towards a general theory of professions« (Larson 1990, S. 25) beziehungsweise von Professionalität. Vielmehr greift die vorliegende Untersuchung Larsons Aufforderung auf, sich mit der wichtigen Frage nach der Konstruktion und den sozialen Konsequenzen von Expertise (ebd.) im Rahmen der Organisation Hochschule zu beschäftigen, die über die Professionen hinaus von allgemeiner Bedeutung ist. Larson schlägt zur Untersuchung der »general structural area to which professional phenomena are attached« (ebd.) zwei Gegenstände vor: »the production of knowledge, as an essential component of the activity of experts« (ebd.) und »the production of ›learned‹ discourse and its implications for the professional phe-

¹⁰ In der deutschsprachigen Literatur wird den Gegenständen der Profession und Organisation überwiegend ein eher schwieriges Verhältnis attestiert (siehe z. B. Klatetzki und Tacke 2005).

nomenon« (ebd.). Damit öffnet sich das Feld für die Untersuchung der Expertise als professionelles Phänomen, dessen professionelles Wissen theoretisch sowohl an die soziale Produktion als auch an die Zertifizierung von Wissen gebunden ist. Das komplexe soziale Projekt der als modern erachteten Professionalität verknüpft Markt- und Nicht-Marktorientierung – für das Hochschulsystem in Deutschland ergänzt um die Orientierung an Quasi-Märkten (Le Grand 1991, 2011; Glennerster 1991; Schimank 2007; Kehm 2012) – mit verschiedenen ideologischen und intellektuellen Ressourcen, die sich gegenseitig befruchten (Larson 1977, S. 27) und damit ein im sozialen Kontext verhaftetes Eigenleben erzeugen.

2.2.1 Professions- und berufssoziologische Herangehensweise der HOPRO-Untersuchung

Da die vorliegende Untersuchung ein zumindest teilweise neues Phänomen ergründet, wurde die empirische Umsetzung von der konzeptionellen Arbeit von Klumpp und Teichler (2008) und durch das »vordergründig »nichtanalytische« Merkmalskatalogverfahren« (Schmeiser 2006, S. 302) aus der Professionssoziologie geleitet und zwar in allen Feldphasen: 1. der Bestimmung der Untersuchungspopulation für die elf Fallstudien an Universitäten, 2. der Fragebogengestaltung sowohl für die Befragung der Hochschulprofessionellen als auch der Professor(inn)en und 3. den strukturierten Interviews mit den Hochschulprofessionellen (siehe Kapitel 1.4).

Das professionssoziologische Merkmalskatalogverfahren wurde zur schärferen Konturierung der Untersuchungspopulation der Hochschulprofessionen gewählt. Schmeiser (2006, S. 301) fasst die die Profession definierenden Charakteristika zu insgesamt sechs Merkmalen zusammen:

- erstens setzt die Ausübung einer professionellen Tätigkeit eine lange dauernde spezialisierte, wissenschaftlich fundierte Ausbildung voraus;
- zweitens beanspruchen Professionen eine exklusive Berechtigung der Berufsausübung mit Sicherung eines Funktions- und Angebotsmonopols ihrer beruflichen Dienstleistung;
- drittens wird den potenziellen Professionsangehörigen bei der Ausbildung eine spezielle Berufsethik vermittelt, und dass sie ihr Wissen uneigennützig im Dienst des Allgemeinwohls einsetzen;
- viertens besteht der Anspruch der Professionen auf Freiheit von Fremdkontrollen durch Laien oder Staat. Zur Sicherung diese Freiheit

- dienen kollektiv-korporative berufsständische Organisationen, Selbstkontrolle des Berufszugangs und Bewertung der Tätigkeit durch Berufsangehörige;
- fünftens erhalten Professionen eine besondere wirtschaftliche Entlohnung und ein hohes Sozialprestige, beides wird mit der hohen Sachkompetenz und der Gemeinwohlorientierung begründet; und
 - sechstens üben wirtschaftlich Selbstständige¹¹ Professionen aus, allerdings mit der Einschränkung, dass gerade in Europa das Beamtenmodell für akademische Berufe eine bedeutsame Rolle spielt.

Als siebtes Merkmal muss mit Blick auf Deutschland zu den Ausführungen von Schmeiser noch das Merkmal stellvertretende Lösung komplexer Probleme und das darin begründete besondere Vertrauensverhältnis zwischen Klient(inn)en und Professionsangehörigen (vgl. z. B. Stichweh 1992; Oevermann 1996; Evetts 2003, S. 50) hinzugefügt werden.¹²

Das professionssoziologische Merkmalskatalogverfahren verdeutlicht, dass die Theorien der Berufs- und Professionssoziologie in wesentlichen Teilen sehr nahe beieinander liegen – wie auch jüngst von Offerhaus (2011, S. 51) vertreten: »Professionen und Berufe sind in ihren funktionalen Grundmerkmalen identisch«. In Ergänzung zu Webers klassischer Definition von Beruf als »jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person [...], welche für sie Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- und Erwerbschance ist« (1972, S. 80) wird in der Berufssoziologie davon ausgegangen, dass Berufe durch bestimmte Qualifikationen und Karrierewege erreicht werden; dass ein bestimmtes Berufsprestige existiert und Berufsverbände prägenden Einfluss darauf haben;

11 Eine interessante Präzisierung zur wirtschaftlichen Dimension macht Evetts (2003, S. 50), die die Dualität von Dienstleistung und gleichzeitiger Anwendung des Wissens für ökonomische Ziele (Erhöhung des Gehalts) betont.

12 Für die Publikation vorläufiger Ergebnisse der HOPRO-Untersuchung (Kehm, Merkator und Schneiderberg 2010; Schneiderberg und Merkator 2011) wurde ein stark reduzierter Merkmalsansatz der norwegischen Hochschulforscherinnen Gornitzka und Marheim Larsen (2004) verwendet. Inspiriert von DiMaggio und Powell (1991) erarbeiteten sie vier Aspekte für eine embryonische Definition von Professionalisierung der HOPROs, welche in der Reduktion noch starke Ähnlichkeit mit den sieben Phasen der Professionalisierung von Wilensky (1964) aufweist. Sie machen die Professionalisierung der HOPROs an vier Aspekten fest: (1) »Steigende Ansprüche an die formale Ausbildung für administrative Positionen, (2) formaler Statusanstieg von administrativen Positionen, (3) Entstehen einer gemeinsamen kognitiven Basis, (4) Entstehen und Formalisierung von Netzwerken des entsprechenden Personenkreises und einer gemeinsamen Identität« (Gornitzka 2008, S. 173, Übersetzung C.S.).

und zuletzt, dass ein Beruf die ihn ausübende Persönlichkeit prägt (vgl. z. B. Luckmann und Sprondel 1972; Beck und Brater 1978; Beck, Brater und Daheim 1980; Heidenreich 1999). Des Weiteren bietet die Berufssoziologie relevante Ansatzpunkte für die Untersuchung der Berufe von Hochschulprofessionellen in der kollektiven und individuellen Ausprägung. Voß (2001; siehe auch Voß und Pongratz 1998) konstatiert einen Wandel von der oben beschriebenen allgemeinen Beschreibung von Beruf hin zu einem reflexiven Individualberuf. Dabei argumentiert er, dass auch in der Wissensgesellschaft Individualberufe auf im Bildungssystem erworbenen fachlichen Kompetenzen oder allgemeinen Qualifikationen beruhen, welche individualisiert und situationsadäquat weiter ausgeprägt werden. Berufstätige handeln mit der Ware individuelle Arbeitskraft als Gut zur individualisierten ökonomischen Gestaltung, Vermarktung und Verwertung. In Analogie zu den Hochschullehrer(inne)n kann bei den Hochschulprofessionellen zum Beispiel analysiert werden, welchen Stellenwert Bildungszertifikate, (wissenschaftliche) Reputation und die Ausprägung individueller Expertise in ihrer entsprechenden Rolle beziehungsweise in ihrem Funktionsbereich haben.

Nach Bolte, Beck und Brater (1988) und ihrem subjektbezogen Forschungsansatz ist dabei zwischen erlerntem und ausgeübtem Beruf zu unterscheiden, wobei der erlernte Beruf immer den Ausgangs- beziehungsweise Bezugspunkt darstellt. Bei den Hochschulprofessionen unterscheiden sich erlernter und ausgeübter Beruf. Qua Definition sind Hochschulprofessionelle in ihrem ausgeübten Beruf identifizierbar, jedoch nicht aufgrund ihres erlernten beziehungsweise in einer Weiterqualifikation erlernten Berufes. Analog zu Stichweh (1992) wird hier von einer Differenzierung von wissenschaftlichen Disziplinen und professionellen Handlungssystemen ausgegangen. Die Berufsausübung der Hochschulprofessionen ist erstens überwiegend an ein wissenschaftliches Studium gebunden. Zweitens bietet es den Studierenden und Promovierenden während der Ausbildung auch eine Sozialisierung in die wissenschaftliche Gemeinschaft einer Disziplin (Stichweh 1994b). Entsprechend ist für die Expertise der Hochschulprofessionen der Einblick und die Kenntnis der relativ selbstgenügsamen Sozialsysteme der Disziplinen und der damit zusammenhängende professionelle Handlungsbezug ebenso konstitutiv wie die Kenntnis der Organisation und der Verwaltungsabläufe.

2.2.2 Enges und weites Professionsverständnis

Das oben dargestellte Merkmalskatalogverfahren greift alle Punkte auf, die in einem weiten Begriff von Profession enthalten sind. Angewandt wurde es für die Status-Professionen (z. B. Elliot 1972; Freidson 1983) Professor(inn)en beziehungsweise Hochschullehrer(innen), Ärzt(inn)en, Jurist(inn)en und Geistliche (Goode 1969, S. 285). Diese Status-Professionen können sich vor professionsexternen Einflüssen durch »professional control« (Freidson 2001) und »occupational closure« (Abbott 1988) schützen. Der weite Professionsbegriff wurde maßgeblich von Parsons (1968; siehe auch Parsons und Platt 1970, 1973) geprägt, der die Professionen als strukturprägend für die Moderne erachtete:

»The massive emergence of the professional complex, not the special status of capitalist or socialistic modes of organization, is the crucial structural development in twentieth century society.« (Parsons 1968, S. 545)

Ursprung der Professionen ist die Universität, »the most important distinctive structural focus of modern society« (Parsons 1971, S. 244) und nach Ansicht von Parsons »likely to become still more important in the future, superseding even the business firm and the governmental structure« (ebd.). Light (1974) arbeitet sehr detailliert heraus, dass die Pilotstudie von Parsons und Platt die (amerikanische) *academic profession* mit einem idealtypischen Verständnis der Volluniversität verbindet. Die Volluniversität nimmt die vier Aufgaben Grundlagenforschung (*pure research*), Ausbildung von zukünftigen (Universitäts-)Lehrenden und Forscher(innen), durch Lehre der Studierenden zu aufgeklärten Bürger(innen) (*educated citizens*) und gegebenenfalls zukünftigen Akademiker(inne)n oder Professionellen beizutragen sowie Ausbildung in *professional schools* auf und verbindet diese in einem organisatorischen Rahmen. »From this basic theory, Parsons suggests that the academic profession centers around an integrated core of teaching and research, the activities which underlie the four functions« (ebd., S. 4).¹³

Eine ähnlich umfassende Sichtweise auf die Wissenschaftler(innen) als Profession, welche Forschung und Lehre vereint, vertritt in Deutschland Oevermann (1996, 2005).

¹³ Light (1974, S. 12) kommt in seiner Analyse zu dem Schluss, dass es die »academic profession« nicht gibt, da in der Universität nicht nur eine Profession, sondern eine Vielzahl von Professionen existiert. Ähnlich argumentiert Henkel (2005) mit ihrem Konzept der Universität als multi-professionelle Organisation.

Wie zum Beispiel Goode in den USA (1969; siehe auch Larson 1977) vertritt mit Blick auf die Hochschulen in Deutschland vor allem Stichweh (1992, 1994a, 1996, o. J.) bei seinen systemtheoretischen Untersuchungen des Hochschullehrer(innen)berufs einen engen Professionsbegriff. Nach seinem Professionsverständnis ist nur die dem Erziehungssystem zuzurechnende professionalisierbare Leistung der Lehre und damit praktizierende Hochschullehrer(innen) als Professionelle(r) zu verstehen.¹⁴

Stichweh (1994b, S. 351) legt detailliert dar, wie die Entpolitisierung der ständischen Korporation, die Umwandlung der Universität in eine Lehrinstitution und die Dualisierung der internen Struktur die Hochschullehre zu einem Beruf werden ließ. Die zunehmende Komplexität der Arbeit von Statusprofessionellen wird strukturell durch neue Berufsgruppen unterstützt. Dabei werden einfache routinisiert- und technisierbare Tätigkeiten aus dem Kern der Tätigkeiten des Statusprofessionellen ausgelagert und anderen Berufen zugeteilt. Mit Verweis auf Parsons bezeichnet Stichweh die neuen Berufsgruppen als

»...vermittelnde Professionen, da sie handlungsmäßig zwischen Professionelle und Klienten treten und an der Realisierung der Handlungsabsichten des Professionellen mitwirken – und es ist diese vermittelnde Stellung in einer Professionellen-Klienten-Interaktion, die einen Anspruch auf ihrerseits professionellen Status nahelegt.« (Stichweh 1994c, S. 320)

Der professionelle Status beziehungsweise die Professionalität der Hochschulprofessionen ist jedoch nicht von den Rollen der Professor(inn)en zu trennen. Dies hängt vor allem mit der Tradition von Hochschulen, in erster Linie der Universitäten, als kulturelle Institutionen sowie der (grund-)gesetzlich geschützten Vormachtstellung von Mitgliedern der Hochschule mit dem Status Professor(in) zusammen. An Hochschulen wird die Einheit des Systems beziehungsweise des Subsystems Erziehung nur durch die Berufsgruppe der Hochschullehrer(innen) symbolisiert – gleiches gilt selbstverständlich für das Subsystem Forschung. Die Hochschullehrer(innen) verfügen (weiterhin) über einen besonderen Wissenskörper im Funktionssystem Erziehung, das an Hochschulen als Lehre und Studium ausdifferenziert wird. Als »Leitprofession« (Stichweh 1994d, 1997) verwal-

14 Auch Kurtz definiert Profession eng, ihm zufolge sind Professionen »in der Moderne Berufsgruppen, welche lebenspraktische Probleme von Klienten im Kontext einzelner Funktionssysteme wie dem System der Krankenbehandlung, dem Rechts-, dem Religions- und dem Erziehungssystem in Interaktionssituationen mit Klient(inn)en stellvertretend deuten, verwalten und bearbeiten« (Kurtz 2001b, S. 148).

ten die Hochschullehrer(innen) auf der Handlungsebene dieses Wissen, was ihnen, auch gekoppelt an den besonderen Status als Professor(in), gegenüber anderen Berufen an Hochschulen eine Kontroll- und Delegationsfunktion einräumt. Laut Kurtz (2001b, S. 148) fungieren Hochschullehrer(innen) als »verberuflichte Leistungsrolle«, da sie für die Binnenperspektive des Funktionssystems Lehre und Studium an einer Hochschule eine Inklusionsrolle einnehmen.

Trotz der allseits akzeptierten Inklusionsrolle rütteln die Reformen der vergangenen Jahrzehnte am unangreifbaren Status der Professor(inn)en. Braun und Merrien (1999b) beschreiben den Wandel des Dogmas (*belief system*) von der Universität als kultureller Institution zu einer utilitaristischen öffentlichen Dienstleistungsorganisation, die dem Diktum des *New Public Management* (Pollitt und Bouckaert 2000) beziehungsweise neuen Managerialismus unterworfen ist. Der neue »Vertrag« (Braun und Merrien 1999b, S. 14) zwischen den Bundesländern als Träger und den Universitäten umfasst sechs Aspekte: die angebotene Dienstleistung, inklusive der erwarteten Quantität und Qualität; Einigungen, wie diese Ziele erreicht werden sollen; eine Qualitätsvergewisserung der Umsetzung als Gegenleistung für gewisse strategische und operative Autonomie; Ausbau und Verbesserung der Verwaltung; Etablierung von (Geschäfts-)Ordnungen und Organisationseinheiten zur Gestaltung der zugestandenen Autonomie und Evaluation der Leistungserbringung und Ergebnisse (ebd., S. 14f.). Der Wechsel vom Professionellen-Staats-Modell, mit staatlicher Regulierung und akademischer Selbstverwaltung als herausragenden Merkmalen, zum Governance- beziehungsweise Steuerungsmodell, mit den Merkmalen einer von Managementprinzipien geleiteten Verwaltung, quasi-marktwirtschaftlichem Wettbewerb um knappe Ressourcen, externer Aufsicht durch die Bundesländer, aber auch zum Beispiel durch Universitäts- beziehungsweise Hochschulräte, Akkreditierung und öffentlicher Rechenschaftspflicht vollzieht sich auch an Universitäten in Deutschland (vgl. z. B. Kehm und Lanzendorf 2006b, 2007; Schimank 2005, 2007; Bogumil und Heinze 2009).

Der Wandel von der Kollegialität zur Hierarchie (vgl. Hüther 2010) wird am deutlichsten durch den Vergleich der akademischen Selbstverwaltung mit dem neuen Managementregime – wobei bei Ersterem die Professor(inn)en als Kolleg(inn)en die Ziele, den Betrieb und die Erträge der Institution Universität bestimmt und beurteilt haben und bei Letzterem die Entscheidungskompetenz über Zielsetzung, Beschlussfassung und Ertragsbewertung innerhalb der Organisation Universität beim Management

angesiedelt ist. Kogan (2007) konstatiert für das Managementregime erstens ein Anwachsen von Management- und Verwaltungsaufgaben sowie -tätigkeiten sowohl innerhalb der Organisation als auch zwischen ihren Organisationseinheiten; zweitens resultieren daraus »changes in the tasks and relative power of academics and administrators within universities« (ebd., S. 162) und drittens eine Zunahme an Aufgaben und Tätigkeiten im nicht-wissenschaftlichen Bereich samt Zunahme der Zahl an Positionen und Stellen in diesem; viertens entsteht eine wissenschaftliche Verwaltung, welche Kogan als »the bureaucratisation of the collegium« (ebd.) bezeichnet. Die – durch Ausdifferenzierung in Professor(inn)en mit Leitungs- und Managementkompetenzen und solche ohne dieselben – organisationsbedingte Hierarchisierung innerhalb der Statusgruppe zieht es nach sich, dass die Rollen von Professionellen und Manager(inne)n stärker verschwimmen, als es die Stereotypen vermuten lassen (Exworthy und Halford 1999, S. 1). Das herausragende Phänomen ist die Machtverschiebung von individueller Macht der Lehrstuhlinhaber(innen) zu einer Organisationsmacht, die durch die professoralen Hybridrollen geleitet und repräsentiert wird. Wie eingangs bereits festgehalten, werden richtungsweisende Entscheidungen von Professor(inn)en in entsprechenden Ämtern und nicht von Angehörigen der Hochschulprofessionen getroffen. Die Amtsinhaber(innen) bauen jedoch Managementkapazitäten aus – zum Beispiel durch den Aufbau von eigenen Stäben und die Umwidmung von ehemals reinen Verwaltungs- und Wissenschaftsstellen – um in ihren vielfältigen Aufgaben und Tätigkeiten durch Hochschulprofessionelle unterstützt zu werden. Durch die Zusammenarbeit beziehungsweise die Nähe zu diesem Machtbereich steigt auch das Einflusspotenzial der Angehörigen der Hochschulprofessionen. Entsprechend ist ein Machtzuwachs der Hochschulprofessionen »a possible but not invariant consequence« (Kogan 2007, S. 162) des Phänomens der Machtverschiebung von den Professor(inn)en hin zur Organisation. Diese Machtverschiebung bedeutet jedoch bisher nicht, dass der Stand der Professor(inn)en die (Vor-)Machtstellung in der Organisation oder gar in den Primärfunktionen Forschung und Lehre einbüßen.

2.2.3 Professionalität

Das Konzept beziehungsweise der Begriff der Professionalität¹⁵ wird als ein Zustand der »gesteigerten Berufsförmigkeit« (Schmidt 2008, S. 842) von Beruf abgegrenzt. Ähnlich den Professionen zeichnet sich die gesteigerte Berufsförmigkeit dadurch aus, dass eine Berufsausübung an eine lang andauernde Sozialisation in eine wissenschaftliche Disziplin mitsamt der entsprechenden Wissenstradition gebunden ist. Auf dieser formalen Grundlage der Ausbildung, das heißt dem Erwerb von Fachwissen und eines bestimmten Berufsethos, wird an Expert(inn)en in Form einer Lizenz die Berechtigung vergeben »autoritativ« tätig zu werden« (Pfadenhauer 2003, S. 50). Die verbundenen Konzepte »licence« und »mandate« (Hughes 1958, S. 78ff.) nennt Pfadenhauer (2005) die zentralen Kriterien des modernen Verständnisses von Professionalität. Die Mandatierung erlaubt es den Expert(inn)en, in gesellschaftlich als zentral angesehenen Tätigkeiten wie zum Beispiel in der Lehre zum Wohle der (als Klient(inn)en) anempfohlenen Studierenden professionelle Hilfestellungen zu geben und (Lern-)Eingriffe vorzunehmen (vgl. Stichweh 1994c; siehe auch Schmidt 2008, S. 842f.).¹⁶

Stichweh (2005, S. 41) argumentiert überzeugend, dass die ungewöhnliche Strukturbildung, welche zur Monoprofessionalität in den Systemen Erziehung, Gesundheit, Recht und Religion geführt hat, heute an ihr Ende gelangt ist. Die Auflösungserscheinungen in diesen Systemen führt zu einer Reorganisation der wissensbasierten Arbeitsteilung, deren Folgen die Sozialform der entsprechenden Organisation, in diesem Fall der Hochschule, verändern und sich in heterogenen und pluralisierten Berufsstrukturen

15 Miege (2005, S. 342) argumentiert, dass sich die professionssoziologische Forschung dem Begriff und Phänomen der Professionalität (*professionalism*) spätestens mit dem Werk von Freidson (2001) zugewandt hat. Professionalität existiert nach Freidson als dritte Organisationslogik von Arbeit neben der Logik des Marktes und der Logik hierarchischen Verwaltens. Folglich bedeutet Professionalität die Selbstorganisation und -regulation von Expert(inn)en.

16 Professionalität kann jedoch auch als Disziplinierungsmechanismus von Expert(inn)en wirken. Fournier (1999) sieht besonders neue Berufe mit Managementfunktionen in großen (privaten) Dienstleistungsunternehmen der Anforderung nach der Verkörperung einer den Organisationszielen entsprechenden professionellen Arbeitsidentität, Verhalten und angewandten Arbeitspraktiken ausgesetzt. Damit wird die Forderung nach Professionalität zu einer »disciplinary logic which inscribes 'autonomous' professional practice within a network of accountability and governs professional conduct at a distance« (ebd., S. 280).

samt neuen Berufsgruppen niederschlagen. Die durch eine einzelne Berufsgruppe verwaltete Wissensbasierung, inklusive des Handlungswissenes, wird heute in einer Organisation in Form eines organisierten Wissensmanagements abgelagert und abrufbar. Folglich kann Wissen in unterschiedliche Leistungsrollen einsozialisiert werden, so dass eine »Organisation als Koordinationsleistung von Arbeit, Akteuren und Wissen mehr und mehr die soziale Ordnung von Professionalität bestimmt. Die Profession als gesellschaftliche Form ist so gesehen ein transitorisches Phänomen, deren Höhepunkt bereits überschritten [ist]« (Kurtz 2010, S. 20).

Doch der nicht mehr exklusive Zugang zu Wissen öffnet das Betätigungsfeld Hochschule nicht für Laien oder nicht an Hochschulen (beziehungsweise Forschungsinstituten) angesiedelte Berufsgruppen. Entscheidend für den Expert(inn)enstatus der Hochschulprofessionen ist die mit dem Studium (begonnene) und teilweise nach der Promotion fortgeführte Sozialisierung in die Gemeinschaft der Wissenschaftler(innen) in Verbindung mit spezifischem Organisationswissen. Das spezifische Organisationswissen über Hochschulen rekurriert auf den Status von Hochschule als »besondere Organisation« mit überwiegend historisch-organisch gewachsenen Strukturen (Weick 1976; Orton und Weick 1990; Brunsson und Sahlin-Andersson 2000; Musselin 2007a). Die Vor-Ort-Kenntnisse und -Erfahrungen amalgamieren zu einem nicht standardisierbaren »esoterischen« Wissen, von dem die Hochschulprofessionellen profitieren. Die Autorität gegenüber den Klient(inn)en hängt nach Larson (1977, S. 181) sowohl von der Anerkennung beziehungsweise Reputation der Organisation (*organizational power*) als auch von der Anerkennung beziehungsweise Reputation der Expert(inn)en beziehungsweise Professionellen (*expert power*) ab. Bei Hochschulen kommt noch hinzu, dass sie aufgrund ihrer Monopolstellung über kognitive Ressourcen eine besondere Stellung und damit einen herausgehobenen Anspruch gegenüber der Gesellschaft als Ganzes haben. Davon profitieren Hochschullehrer(innen) bei der Durchsetzung und Rechtfertigung ihrer Autorität gegenüber den Studierenden als Klient(inn)en und der Hochschule. An Hochschulen sowie in Studium und Lehre ist zudem der spezifische Ort der professionellen Arbeit klar definiert. Organisational eingebunden ist demnach auch die funktionale Spezifikation und der »Arbeitscharakter professionellen Handelns« (Stichweh 1994c, S. 305; Hervorhebung im Original). Zwar ist die funktionale Spezifikation und der Arbeitscharakter professionellen Handelns von Hochschullehrer(inne)n und Hochschulprofessionellen nicht identisch, wie in-

zwischen deutlich geworden ist; dennoch unterscheidet sich der Kern des Expert(inn)enwissens und die daran gekoppelte Handlungen nur sehr unwesentlich:

»Was den Experten auszeichnet, ist akademisches Wissen eines relativ esoterischen Typs, das zudem oft wissenschaftlichen Status hat und dennoch in entscheidender Weise insuffizient ist: Der Tendenz nach gibt es eine Überkomplexität der Situation im Verhältnis zum verfügbaren Wissen, eine Relation, die es ausschließt, das Handeln des Professionellen als problemlose Applikation vorhandenen Wissens mit erwartbarem und daher leicht evaluierbarem Ausgang zu verstehen.« (Stichweh 1994c: 296)

Stichweh (1994c, S. 296-299) betont den Zustand der Ungewissheit im Bezug auf die Dynamik der Problemsituation als wesentliches Moment der zu erbringenden Leistung. Professionelle müssen auf ihre Intuition und Urteilsfähigkeit vertrauen sowie eine gewisse Risikofreude und Verantwortung bei der Wahl der Handlungsstrategie aufweisen. Die Klienten in der Komplementärrolle müssen Vertrauen aufbringen und bestimmen als Teil der Intervention den Ausgang mit. Der professionelle Umgang mit der Ungewissheit erfordert eine (überwiegend) intransparente und gerichtete Kommunikation, welche die Definitionsmacht der Problemsituation in die Hand des Professionellen legt – und damit Handlungserfolg wahrscheinlicher macht. Die Struktur der professionellen Problemlösung erfordert dabei auch immer die Parteinahme des Professionellen für die Klient(inn)en beziehungsweise deren Vorrangstellung im Lösungsansatz.

Folglich gilt es aus Sicht der Professionalisierungsforschung die wichtige Beziehung von Professionellen und Klient(inn)en zu definieren, um die Annahme zu prüfen, ob Hochschulprofessionelle als Organisationsprofessionen in der öffentlichen Einrichtung Universität in ihrem bestimmten Bereich, sei es Hochschullehre oder Studienservices, die Form und Art der zu erbringenden Dienstleistung mit definieren beziehungsweise diese Leistungserbringung redefinieren (Larson 1977, S. 187). Um diese Definitionsarbeit näher bestimmen zu können, bedarf es der Klärung der Interaktion von Professionellen und ihren Klient(inn)en:

»Organizational professions in the service of the public are directly and structurally tied to their clients. Therefore redefinition of the organizational function and

assertion of professional autonomy vis-à-vis the organizational hierarchy always touch upon the client orientation.« (Larson 1977, S. 188)¹⁷

2.2.4 Eingebunden-hybride Professionalität von Hochschulprofessionen

Trotz oder gerade aufgrund der Autorität als Expert(inn)en im spezifischen organisationalen Kontext der Universität erfordert die Matrix der Professionalisierung von den Hochschulprofessionellen weitere Adaptionenleistungen oder Brückenschläge zur vorherrschenden Ideologie. Boltanski und Chiapello (2001, 2006) zeigen sehr deutlich, wie es dem liberalen Kapitalismus gelang, die Kritik an der Verwertungslogik aufzunehmen und in eine neue Leistungsideologie zu transformieren, die als Geist des Kapitalismus von den Individuen internalisiert werden. Deleuze (1990) aufgreifend, beschreibt Aretz (2004, S. 14), dass im postfordistischen Disziplinarmodell »Elemente wie Spaß an der Arbeit, Motivation, Kreativität, Flexibilität, innovatives Denken, hohe Einsatzfreude, Kooperationsfähigkeit, Belastbarkeit, Eigeninitiative, Engagement, Teamgeist und Verantwortungsbewusstsein« in den Arbeitsprozessen immer relevanter werden. Als Kontrollmodell wirken die genannten Elemente in postmodernen Formen der Organisationsstruktur und -kultur bei hochqualifizierten Angestellten, sei es durch ein hohes Maß an Selbstständigkeit oder an zugestandener Entscheidungskompetenz, welche auf die Identifikation mit der entsprechenden Organisation zielen (ebd.). Gleichzeitig stehen Hochschulprofessionelle als Angestellte der Hochschule der Herausforderung gegenüber die »Insignien der eigenen Austauschbarkeit in der verwissenschaftlichten Organisation zu tilgen« (Pohlmann 2012, S. 320). Historisch wie auch gegenwärtig kann dies gelingen, da einerseits »auch das modernste formale Regelwerk keine »perfekt« funktionierende Organisation« geschaffen hat und folglich »immer wieder an die Grenzen einer unbestimmbaren Sozialität von Beziehungen« (ebd.; Hervorhebung im Original; siehe auch Pohlmann 2002) stößt. Andererseits reproduziert eine Kopplung der Organisation an Märkte – beziehungsweise im Falle der Hochschulen an Quasi-Märkte – beständig die Unbestimmtheiten in Organisationen (Pohlmann 2012, S. 320).

¹⁷ Larson (1977, S. 188) nennt vier Orientierungsformen der Beziehung zwischen Professionellen und Klient(inn)en: manipulativ (*manipulative*), Gleichgültigkeit (*indifference*), Feindseligkeit (*hostility*) und Parteilichkeit (*partisanship*).

Gemäß den grundlegenden Attributen der Hochschulprofessionen können die individuellen Bestrebungen wie folgt zusammengefasst werden:

»Not everyone is professionalizing; mainly knowledge workers, with inferential and experiential work, are professionalizing. Moreover, these attempts to professionalize are not just about content and strict control, they are also or primarily about attempts to link work to organizational and outside realities and about establishing sociosymbolic legitimacy in changing times.« (Noordegraaf 2007, S. 780)

Wie bei Larson führt bei Noordegraaf das Bestreben der Professionalisierung nicht zu einer (Status-)Profession, sondern zur Etablierung von Professionalität. Diese Professionalität wird ausgeprägt in »Gemischtwarenläden« (Schimank 2001) wie Universitäten, in denen Arbeitskontakte durch Status- und Wissensunterschiede geprägt sind und die zu »multiprofessionellen Organisationen« werden (Henkel 2005):

»This is highly relevant in ambiguous domains, in which expertise can no longer be isolated from other experts, decision makers or clients. It is highly relevant in the face of rising demands and declining capacities. It is highly relevant in mixed occupations that bring together (contradictory) types of control, such as managerial professionals and professional public managers.« (Noordegraaf 2007, S. 780)

Im Management an der »besonderen Organisation« (Musselin 2007a) Universität gibt es aufgrund der drei miteinander verbundenen Primärfunktionen Forschung, Lehre sowie Wissens- und Technologietransfer (vgl. z. B. Weingart 2007) sowie dem besonderen Status der Leitprofession der Hochschullehrer(innen) (Stichweh 1994d) keine reinen Managementrollen (siehe Kapitel 3 und 7). Nach der Kategorisierung (siehe Tabelle 2.1) von Noordegraaf (2007, S. 771) gehört die Lehrleistung des wissenschaftlichen Personals an Universitäten zum Bereich der reinen Professionalität (*purified professionalism*). Das unmittelbare Organisieren der Lehre, welches mit all seinen Facetten wie zum Beispiel Studien- und Prüfungsorganisation durch die Hochschulprofessionen auch auf die Bedingungen der Lehrleistung wirkt, ist der Kategorie der eingebundenen Professionalität (*situated professionalism*) oder der hybriden Professionalität (*hybridized professionalism*) zuzuordnen. Die Erklärungen von Noordegraaf zu eingebundener Professionalität konnten konzeptionell und empirisch für die HOPRO-Untersuchung übernommen werden, während aufgrund des Entwicklungsstadiums der Gruppe der Hochschulprofessionen die Erklärung zur hybriden Professionalität nur teilweise zutrifft. Zwar sind die Hochschulprofessionellen reflektierte Praktiker(inne)n, welche die Umweltbeziehungen in ihrer Arbeit

berücksichtigen, allerdings ist zum Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht abzusehen, ob die Hochschulprofessionen sich zu oder als Teil einer eigenständigen sozialen Gruppe beziehungsweise Klasse entwickeln. Zumindest zwei mögliche Entwicklungsszenarien wären denkbar: Einerseits die Zugehörigkeit zur Wissenschaft aufgrund der voranschreitenden Differenzierung der Forschungs- und Lehrfunktionen zum Beispiel als »universal higher education professionals« (Middlehurst 2000, 2010a), oder das Hineinwachsen in die – global nach branchen- beziehungsweise Organisationsformen-spezifisch vergleichbaren Paradigmen (vgl. z. B. Clarke und Clegg 2000) operierende – Gruppe der Manager(innen).

Tabelle 2.1 Reine, eingebundene und hybride Form von Professionalität

Purified Professionalism	The idea of professionalism outside traditional professional domains is rejected; traditional professionalism is defined properly.
Situated Professionalism	Traditional professionals work in organizational contexts; the idea of professionalism is not restricted to traditional professionals and has to be broadened to include experts.
Hybridized Professionalism	Professionals are reflective practitioners; their links with outside worlds are part of professionalism; they form a social category/class.

Quelle: Noordegraaf 2007, S. 771

Die Aufgaben und Tätigkeiten des Managements, sowohl der professoralen Amtsträger(inne)n als auch der Hochschulprofessionen, sind mit derselben Begründung wie bei der Lehre gegenwärtig ebenfalls der Mischkategorie von eingebundener und hybrider Professionalität zuzuordnen. Die eingebunden-hybride Managementprofessionalität an Universitäten wird häufig jedoch sehr einseitig verstanden, wie zum Beispiel Hanft kritisiert:

»Auf der Ebene der Hochschulleitung und des mittleren Managements (Dekane) ist das Professionalitätsverständnis gegenwärtig stark betriebswirtschaftlich dominiert. Als professionell gilt, wer Profilbildung betreibt, Ziele setzt und deren Umsetzung kontrolliert, sich somit als professioneller Manager erweist. Ein derartiges Professionalitätsverständnis vernachlässigt das, was nach empirischen Untersuchungen die Haupttätigkeit von Führungskräften nicht nur in Hochschulen ausmacht: Professionelle Führung in Form von Repräsentieren, Koordinieren, Kom-

munizieren, Informieren, Unternehmen, Krisen bewältigen, Ressourcen zuteilen und Verhandeln.« (Hanft 2008, S. 197)

Die professionelle Führung in Form von Repräsentieren ist exklusiv den professoralen Amtsträger(inne)n an Universitäten vorbehalten. In die weiteren von Hanft genannten Aktivitäten wie Koordinieren, Kommunizieren, Informieren, Unternehmen, Krisen bewältigen, Ressourcen zuteilen und Verhandeln sind auch die Hochschulprofessionen eingebunden.

Ein weiterer wesentlicher und kritischer Aspekt von Management ist die Kontrolle. Kontrolle beziehungsweise die Macht der Bewertung steht im Hintergrund all der genannten Tätigkeiten und wird in der Managementliteratur als ausschlaggebender Faktor gewertet (vgl. z. B. Tsoukas 1994). Die Kontrollmacht ist jedoch aufgrund der schwierigen Objektivierbarkeit von Studium und Lehre an Universitäten durch quantitative Indikatoren, zum Beispiel Absolvent(inn)enzahlen und Studiendauer, und großer Abhängigkeit von individueller organisationaler und professioneller Expertise – das heißt auch durch »esoterisches Wissen« und »tacit knowledge« (Polanyi 1985) – limitiert, weshalb Noordegraaf den Bereich Lehre und Studium als »fuzzy service realities« (2007, S. 770) bezeichnet.

Die Kontrollmechanismen des Managements sind dabei ihrerseits auch von objektiven und subjektiven Perspektiven geprägt. Das Management von Hochschullehre und -studium ist daher dem gemischten Kontrolltypus (*mix-up control types*)¹⁸ zuzuordnen. Der gemischte Kontrolltypus entsteht, wird ausgeprägt und verfestigt sich durch die tägliche Arbeit, in der professionelle Leistung und Managementaufgaben und -tätigkeiten zusammenfallen:

»Professionals at working floors and street levels (e.g., doctors, social workers, teachers, professors, and police officials) are forced to take on managerial responsibilities and market-oriented roles. The same happens at managerial levels: Models of professionalism are used to improve public managers and executives in policy making and service delivery. Freidson's [2001; Anm. CS] »logics« of control (managerial, professional, and market control), and comparable conceptualizations of control types, such as control through command, communion, and contract (Gray und Harrison, 2004) are mixed in daily practices. At working floors, professionals not only become part of strict organizational regimes, with planning and control, performance measurement, quality models, strategic frameworks, and divisional

¹⁸ Der englische Terminus *mix-up* bedeutet wörtlich Durcheinander oder Wirrwar; *control* kann sowohl mit Herrschaft, Kontrolle als auch mit Aufsicht übersetzt werden.

structures (e.g., Evetts, 2003; Gray und Harrison, 2004), they are also forced to become managers, at least partly«. (Noordegraaf 2007, S. 776)

An Hochschulen entsteht der gemischte Kontrolltypus aus der Verbindung von akademischer Reputation und Managementinstrumenten. Am deutlichsten tritt dieser Machttypus bei Professor(inn)en in Hochschul- und Fachbereichsleitungen in Erscheinung. Bei den Hochschulprofessionen ist der gemischte Kontrolltypus in Abhängigkeit von akademischem Grad und der Position in moderater bis stark abgeschwächter Form zu finden. Der gemischte Kontrolltypus trifft bei rein ausgeprägter Professionalität auf Widerstand, da zum Beispiel die Möglichkeit der Bewertung der Lehrleistung durch Nicht-Professionelle bestritten wird. Hingegen erfüllt der gemischte Kontrolltypus für eingebundene und hybride Professionalität eine organisationale Notwendigkeit und legitimierende Funktion für das Management:

»From the perspective of situated professionalism, mixed-up control is about linking professional control to organizational contexts with measurable costs and performances. From the perspective of hybridized professionalism, measurement and control methods are about something different – they are not merely about being or becoming ‘really’ professional – they are about showing professionalism or putting on a professional performance (Hodgson, 2005) to enact meaningful and legitimate work practices.« (Noordegraaf 2007, S. 778)

Die Ambivalenz von Legitimationsbestrebungen und -anforderungen an die Hochschulprofessionen könnte langfristig zum »Knackpunkt« im Management von Universitäten werden. Die eingebunden-hybride Form der Professionalität der Hochschulprofessionen zielt nicht auf Professionalität als Kompetenzdarstellung (Pfadenhauer 2003) ab, sondern Management ist integraler Bestandteil der Expertise in der täglichen Arbeit von bestimmten Berufen der Hochschulprofessionen.

2.3 Schlussbetrachtung

Nach Larson (1977, S. 182) sind Veränderung und Neudefinition der Organisationsform, welche die Dienstleistung erbringt, gleichzeitig Basis und Impuls der Professionalisierung. Das Entstehen einer spezifischen (Sub-)Kultur und Identität basierend auf (später an Hochschulen erlernten) formalen Kompetenzen und Erfahrungen aus der Arbeit gilt als sekundäres

oder abgeleitetes Phänomen der Professionalisierung. Die Universität als multi-professionelle Organisation (Henkel 2005) fördert einen Prozess der Spezialisierung und Arbeitsteilung, der mit einer Diversifizierung und Distribution von Wissen einhergeht. Dieser Prozess führt auch zu einer Verschiebung in der Legitimation von Expert(inn)en in Wissenschaft und Verwaltung und folglich auch in der der Hochschulprofessionellen von »a reliance on social origins and character values to a reliance on scientization or rationalization of technique and on efficiency of service« (Abbott 1988, S. 179).

Neben organisationalen Prozessen stehen vor allem Professor(inn)en und Studierende sowie Amtsträger(innen) als Klient(inn)en im Mittelpunkt der Leistungen von Hochschulprofessionellen. Um diese Aufgaben und Tätigkeiten auszufüllen, haben die Berufe der Hochschulprofessionen ein doppeltes Anforderungsprofil: »Anders als Hochschulangehörige in Forschung und Lehre müssen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in diesen Berufsgruppen Experten des Hochschulsystems sein« (Klumpp und Teichler 2008, S. 170), das heißt Kenntnisse haben über die Organisation Universität und die politische Landschaft, in die das – zumeist – öffentliche Hochschulsystem eingebettet ist, darüber hinaus ist für sie »anders als für Spezialisten von Management und Verwaltung [...] große Vertrautheit mit den Kernfunktionen der Hochschulen unentbehrlich« (ebd.). Offenkundig hat jede Definition von Hochschulprofessionellen mehrdimensional zu sein, denn Aufgaben und Know-how zur Organisationsgestaltung sind nur mit einem Teil der Tätigkeiten verknüpft, dagegen haben viele Angehörige der hier untersuchten Professionen vorrangig mit: »Wissensgenerierung und -verwendung, Lernen und Persönlichkeit, Curriculumentwicklung u.a.m. zu tun [...] nur ein Teil der Professionellen [ist] primär in Bereichen der Entscheidungsvorbereitung und -umsetzung tätig« (ebd., S. 169). Das doppelte Anforderungsprofil prägt das professionelle Handeln von Hochschulprofessionellen, dessen Ausprägung von Professionalität primär klient(inn)enorientierte Kommunikation und organisationsorientiertes Management umfasst.

Kapitel 3

Hochschulprofessionen im Spiegel sozialer, politischer und rechtlicher Entwicklungen

Christian Schneijderberg und Ulrich Teichler

3.1 Funktions- und steuerungsbezogene Kontextveränderungen

Aufgaben- und Tätigkeiten von Hochschulprofessionen sind nicht vom Himmel auf die Hochschulen gefallen. Die massiven Veränderungen der Hochschulsteuerung im Zuge der Abkehr von der staatlich-bürokratischen Detailsteuerung seitens der zuständigen Ministerien hin zur manageriell geführten bürokratischen Organisation Universität haben zu Entstehen und Wachstum von Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen der Hochschulprofessionen beigetragen. Daneben ist die Überzeugung verbreitet, dass die Hochschulen ihr Umfeld heute komplexer wahrnehmen und somit mehr Gestaltungserfordernisse und -möglichkeiten sehen; das gilt für das gesamte Funktionsspektrum und nicht zuletzt für den Bereich Studium und Lehre.

In manchen Studien wird eine größere Zahl von Anlässen für das Aufkommen beziehungsweise die Funktionsdifferenzierung von Hochschulprofessionen genannt. So verweisen Kehm, Mayer und Teichler (2008b, S. 199) zumindest auf vier einschlägige funktionale Entwicklungen: Erstens den Wandel von Tätigkeits- und Qualifikationsanforderungen bei traditionellen Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen, zum Beispiel durch mehr Gestaltungsmöglichkeiten in der Verwaltung, zweitens die berufliche Ausdifferenzierung bestehender Bereiche, zum Beispiel Ausbau der Angebote der Studienberatung aufgrund steigender Studierendenzahlen und heterogener Studierendenspopulation, drittens die Weiterentwicklung aufgrund gestiegener Anforderungen im Rahmen des Bologna-Prozesses von ehemals

professoralen Nebenaufgaben zu neuen Berufsrollen, zum Beispiel Studiengangentwickler, und viertens die Institutionalisierung neuer Aufgabenbereiche, zum Beispiel Fundraising. Die genannten Entwicklungen an den Hochschulen erzwingen nicht das Wachstum von Positionen für Hochschulprofessionelle, legen dies aber offenkundig nahe.

Wenn wir uns in diesem Kapitel dem Kontext zuwenden, in dem sich Hochschulprofessionelle zu einer bedeutsamen Berufsgruppe an deutschen Universitäten entwickelt haben, so liegen – wie anfangs bereits angesprochen – zwei Schwerpunkte der Analyse nahe: Zum einen der Blick auf die Funktionsdifferenzierung – im Rahmen dieser Studie vor allem im Bereich von Lehre und Studium – und zum anderen der Blick auf Veränderungen in der Steuerung des Hochschulsystems.

Die Entwicklung von Studium und Lehre ist gegenwärtig geprägt von vielfältigen, miteinander verknüpften Veränderungen im Zugang zum Studium, in den Strukturen der Studiengänge sowie in der Leistungserbringung und Bewertung der Lehre (vgl. Steinhardt 2011). Besonders hervorzuheben sind dabei die Reformen im Rahmen des Bologna-Prozesses (vgl. z. B. Banscherus, Himpele und Staack 2011; Suchanek u. a. 2012), die sich in Deutschland sehr bald in entsprechenden Gesetzesänderungen niederschlugen: zum Beispiel die gestuften, modularisierten und mit Leistungspunkten versehenen Studiengänge und die damit verbundene Akkreditierung von Studiengängen (siehe z. B. Kohler 2007; Künzel 2011), eine stärkere Arbeitsmarktorientierung des Studiums (»employability«) (siehe z. B. Teichler 2010) und ein wachsendes Gewicht von Qualitätssicherung an den Hochschulen generell (siehe z. B. Mittag 2006). Damit lag die Zunahme von bestimmten Kategorien von Hochschulprofessionen nahe: Bologna-Referent(inn)en¹ – als temporäres Phänomen – sowie Studiendekan-Assistent(inn)en, Curriculumentwickler(innen), Studiengangmanager(innen), Evaluator(inn)en sowie Praktikums- und Karriereberater(innen).

Die Veränderungen in der Hochschulsteuerung werden oft mit Hinweis auf das Konzept des *New Public Management* (NPM) (vgl. Pollitt und Bouckaert 2000; Müller-Böling und Schreiterer 1999; Braun und Merrien 1999a; Kehm und Lanzendorf 2007; deBoer, Enders und Schimank 2007; Bogumil und Heinze 2009) charakterisiert. An die Stelle eines input-orientierten staat-

¹ Mit Mitteln des Bundes förderte die Hochschulrektorenkonferenz an Modellhochschulen so genannte Bologna-Referent(inn)en oder -Berater(innen) zur Moderation unter anderem der Implementierung der gestuften Studienstrukturen (HRK 2007, S. 168ff.).

lichen ist ein output- beziehungsweise leistungsorientiertes Modell getreten. Die Organisation der Hochschule erscheint nunmehr charakterisiert durch »Outputsteuerung, Einrichtung von Wettbewerb (oder Quasi-Wettbewerb), eigene Budget-Verantwortung (Globalhaushalt), Kontraktmanagement (Zielvereinbarungen) sowie ein zentrales Controlling, das die dezentralen Einheiten nach wenigen Kennziffern zentral lenken kann« (Wilkesmann und Würmseer 2009, S. 34). In mancher Hinsicht nähern sich Hochschulen damit Wirtschaftsorganisationen an und werden zunehmend stärker als »complete organizations« beschrieben (Brunsson und Sahlin-Andersson 2000; siehe auch Krücken und Meier 2006), auch wenn sie weiter »besondere Organisationen« (Musselin 2007a) bleiben.

Dadurch wachsen und restrukturieren sich die Aufgaben von Hochschulprofessionen. Nach Müller-Böling und Schreiterer (1999, S. 11) erfolgt eine Trennung von strategischer (politischer) und operativer (Verwaltungs-)Verantwortung; es entstehen dabei auch dezentrale, teilautonome Strukturen inklusive größerer Handlungsspielräume für operative Einheiten und Mitarbeiter(innen), Tätigkeiten der Ergebnismessung und –bewertung kommen hinzu, wobei Datengrundlagen² für strategische Entscheidungen geschaffen werden. Dadurch entsteht eine Fülle neuer Positionen für Hochschulprofessionelle, aber auch traditionelle Positionen wie Dezernent(inn)en erhalten durch New Public Management neue Gestaltungsmöglichkeiten (siehe auch Kapitel 7 in diesem Band). Einige dieser Entwicklungen werden im Folgenden detailliert behandelt, um die Veränderungen in den Aufgabenbereichen der Hochschulprofessionen zu verdeutlichen.

3.2 New Public Management und Entwicklungen hochschulinterner Steuerungsprozesse

3.2.1 Handlungsfelder der New Public Management-Implementation

»Die Aufhebung des gesamten Regelungsbestandes des Hochschulrahmengesetzes

² Hier ist der gesamte Bereich der Datensammlung angesprochen, welcher an Hochschulen zum Beispiel in den USA unter dem Namen »institutional research« bekannt ist. An Hochschulen in Deutschland befindet sich die institutionsfokussierte Hochschulforschung (vgl. Steinhardt und Schneijderberg 2011) noch in einer Aufbauphase.

(HRG) ist Ausdruck einer Politik der Freiheit und Autonomie für die Hochschulen. Mit der Aufhebung soll ein Signal gegeben werden, die Hochschulen zugunsten von mehr Wettbewerb aus der staatlichen Detailsteuerung zu entlasten« (Vorblatt des Gesetzentwurfs zur Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes zitiert nach Heinrichs 2010, S. 53).

Im Kontext der so genannten Föderalismusreform erfolgte – im Jahre 2007 – nicht nur die Abschaffung der Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes für den Hochschulbereich, sondern die Länder nahmen auch Änderungen in den Landesgesetzgebungen vor, durch die die Hochschulen aus der staatlichen Detailsteuerung entlassen werden und verstärkte Autonomie in der Gestaltung der Organisation, Angebote und Leistungen erhalten sollten. Der letztere Prozess hatte bereits mit der vierten Novelle des Hochschulrahmengesetzes (HRG) im Jahre 1998 eingesetzt. Im einzelnen benennen Lanzendorf und Pasternack (2009) fünf große Handlungsfelder bei der Implementierung von New Public Management:

1. Erweiterung der institutionellen Autonomie der Hochschulen:
 - Lockerung bürokratischer Verfahrensvorschriften insbesondere im Hinblick auf Haushalt, zum Beispiel Abschaffung der Kameratechnik, und Personal, zum Beispiel Lockerung von Stellenplänen;
 - Reduzierung der Fachaufsicht, zum Beispiel bei Berufungen von Professor(inn)en und bei anderen Reformen im Dienstrecht.
2. Rückzug des Staats aus der Detailsteuerung und Einführung neuer Steuerungsinstrumente:
 - Kontraktmanagement mit Zielvereinbarungen zwischen Ländern und Hochschulen zu den hochschulischen Aktivitäten;
 - Vorgaben zur Messung der Ergebnisse hochschulischer Aktivitäten, zum Beispiel durch Evaluation und Monitoring;
 - indikatorbasierte leistungsorientierte Zuweisung öffentlicher Finanzmittel;
 - Einbeziehung von nichtstaatlichen Akteur(inn)en in die Steuerung der Hochschulen, zum Beispiel im Rahmen von Hochschulräten und Akkreditierungsagenturen.
3. Aufbau eines (hierarchischen) Hochschulmanagements und Veränderung der Hochschulorganisation:
 - Erweiterung der Zuständigkeiten und Amtszeiten von Angehörigen der Hochschul- und Fachbereichsleitungen;

- Stimulation von Innovationen in der Hochschulorganisation durch Experimentierklauseln in Landeshochschulgesetzen.
4. Neugestaltung im Dienstrecht:
- teilweise Übertragung der Dienstherreneigenschaften für Personal auf Hochschulen;
 - teilweise Übertragung des Berufsrechts für Professor(inn)en;
 - Lockerung der Verbeamtungspflicht von Professor(inn)en zum Beispiel durch Verbeamtung auf Zeit und Professor(inn)en im Angestelltenverhältnis;
 - Flexibilisierung der Professorenbesoldung mit Einführung der W-Besoldung.
5. Erschließen neuer Finanzierungsquellen:
- Ergänzung der Grundfinanzierung von Lehre durch wettbewerbliche Verfahren im Rahmen gesteigerter Bedeutung von Drittmitteln von staatlichen und privaten Einrichtungen;
 - Partnerschaften von Hochschulen und Unternehmen (ebd., S. 18).

Die neuen Steuerungsinstrumente haben sich länderübergreifend entwickelt. Allerdings unterscheiden sich die Regelungen zwischen den Ländern hinsichtlich des Ausmaßes der realisierten Hochschulautonomie und des Wettbewerbs zwischen den Hochschulen, der Mitwirkung Externer an der Hochschulsteuerung, der Flexibilisierung des Dienstrechts und der Erschließung neuer Finanzquellen.

3.2.2 Veränderung der Leitungsstrukturen in Hochschulen

Bei den Leitungsstrukturen von Hochschulen auf zentraler Ebene hat sich die Funktion des Senats nicht nur durch eine Stärkung der Position der Hochschulleitung geändert, sondern in fast allen Bundesländern existiert an den einzelnen Institutionen ein Hochschulrat. Dieser wird je nach Bundesland auch als Universitätsrat, Kuratorium, Stiftungsrat oder Aufsichtsrat bezeichnet und variiert in seiner Zusammensetzung und seinen Kompetenzen. Im Prinzip übernimmt der Hochschulrat weitgehend die Fachaufsicht der Hochschule vom ehemals zuständigen Ministerium. Damit agiert er ähnlich wie ein Aufsichtsrat eines börsennotierten Unternehmens nach dem Aktiengesetz:

»Der Hochschulrat ist vorrangig für alle strategischen Entscheidungen zuständig; in den meisten Bundesländern beschließt er beispielsweise die Struktur- und Entwicklungspläne. In Anlehnung an die Funktion des Aufsichtsrats in Wirtschaftsunternehmen und dessen Rechte, den Vorstand zu bestellen und zu entlassen, kommt auch dem Hochschulrat bei der Wahl des Rektors [und von Präsident(inn)en] eine herausragende Funktion zu« (Heinrichs 2010, S. 231f.; siehe dazu auch Gerber u.a. 2009; Lanzendorf und Pasternack 2009).

Die Hochschulräte, die in den meisten Bundesländern überwiegend mit Personen aus Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft besetzt sind und in denen Vertreter(inne)n der eigenen Hochschule nur eine Minderheit bilden, sind überwiegend mit strategischen Kompetenzen ausgestattet und haben zudem die Aufgabe, die Hochschulleitung zu kontrollieren und zu unterstützen. Der Senat, in dem nach einem gewissen Schlüssel alle Mitglieder³ der Hochschule repräsentiert sind, ist

»...weiterhin zuständig für alle fakultätsübergreifenden Angelegenheiten in Forschung und Lehre. Dagegen ist die Rolle des Senats bei der Wahl des Rektors von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich geregelt. Weitgehend verloren hat der Senat seine Zuständigkeit für strategische Fragen und für die Struktur- und Entwicklungspläne« (Heinrichs 2010, S. 241).

Für die Entwicklung von Positionen und Funktionen von Hochschulprofessionellen sind unter den veränderten Entscheidungsstrukturen zweifellos die Hochschulleitungen (siehe z. B. Nullmeier 2001; Nickel und Ziegele 2006; Krücken, Blümel und Klope 2009, 2012; Blümel, Klope und Krücken 2010; Heinrichs 2010) und Fachbereichsleitungen (siehe z. B. Scholkmann 2009, 2010, 2011) von größtem Gewicht. Generell ist das eher mit Repräsentationsaufgaben versehene Rektoratsmodell durch Hochschulleitungen mit strategischen und Managementkompetenzen abgelöst worden. Dabei schlägt sich die Komplexität der Aufgaben oft in kollegialer Arbeitsteilung innerhalb der Leitung nieder (vgl. z. B. Hüther 2010; Pautsch und Dillenburger 2011). Hüther (2010) unterscheidet zwischen einem monokratischen und einem kollegialen Leitungsmodell. Während in ersterem die Entscheidungen an die leitende Position gebunden sind, überwiegt inzwischen in den Ländergesetzen ein Kollegialmodell mit arbeitsteiligen Ressortverantwortlichkeiten. Der Vorsitz mit verankerter Richtlinienkom-

³ Im Senat vertreten sind Professor(inn)en, Personen aus dem wissenschaftlichen Mittelbau, administrativ-technische Mitarbeiter(inn)en, auch als sonstige Mitarbeiter(innen) bezeichnet, und die Studierenden. Üblicherweise gibt es eine professorale Mehrheit.

petenz obliegt allerdings in allen Bundesländern der Präsidentin beziehungsweise dem Präsidenten oder der Rektorin beziehungsweise dem Rektor.⁴ Die Richtlinienkompetenz ermöglicht es, Strategie- und Sachentscheidungen zu fällen und die Geschäftsverteilung innerhalb der Hochschulleitung zu regeln, inklusive der Aufgabenverteilung an Vizepräsident(inn)en beziehungsweise Prorektor(inn)en und auch Kanzler(innen).

Das Machtpotenzial der Hochschulleitung – und besonders von Präsident(inn)en und Rektor(inn)en – basiert vor allem auf Kompetenzen im Hinblick auf Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Struktur- und Entwicklungspläne, interne Verteilung des zugewiesenen Budgets, Einrichtung, Aufhebung und Veränderung von Fakultäten und Studiengängen sowie die Verabschiedung beziehungsweise Änderung der Grundordnung (Hüther 2010, S. 203); hinzu kommen Befugnisse bei der Besetzung (auch bei Absetzungsverfahren) des Hochschulrates, der Vizepräsidentin beziehungsweise des Vizepräsidenten, der Prorektorin beziehungsweise des Prorektors, der Kanzlerin beziehungsweise des Kanzlers sowie von Dekaninnen beziehungsweise Dekanen (ebd., S. 262)⁵. Dabei gibt es zwischen den Bundesländern große Unterschiede, welche Sach- und Personalfunktionen an das Präsidenten- beziehungsweise Rektorenamt geknüpft sind (ebd., S. 367). Allerdings kommt eine organisationssoziologische Untersuchung zu dem Schluss, »dass formal zugeschriebene Kompetenzen in Organisationen nicht der Organisationspraxis entsprechen müssen« (ebd., S. 365). Da Verhandlungen eher einer gut etablierten Informationsbasis bedürfen, ist dies folgenreich für die Etablierung von Positionen und für die erwarteten Leistungen im Bereich der Hochschulprofessionen.

Die Veränderung der Rolle und der Kompetenzen in der Hochschulleitung betreffen – aufgrund ihrer Leitungsfunktion und als Vorgesetzte des administrativ-technischen Personals – auch hauptamtliche Vizepräsident(inn)en und Kanzler(innen) (vgl. Heß 2000; Horst und Bußmann 2003; Wallerath 2004; Breitbach 2005; van Bebber 2006; Knauff 2007; Battis 2009; Blümel, Klope und Krücken 2010). Die Novellierungen der Landes-

4 Der Unterschied zwischen Rektor(in) und Präsident(in) liegt nicht nur in der Bezeichnung: ein(e) Rektor(in) ist als *primus inter pares* ein aus der Professor(inn)enschaft der jeweiligen Hochschule gewählte(r) Leiter(in). Hingegen muss ein(e) Präsident(in) nicht zwingend ein(e) Hochschullehrer(in) und auch nicht aus der Professor(inn)enschaft der jeweiligen Hochschule gewählt sein (Heinrichs 2010, S. 238–240).

5 Weitere Entscheidungsbefugnisse können durch den Vorsitz in Gremien und teilweise durch ein Vetorecht bei Berufungen von Professor(inn)en bestehen.

hochschulgesetze und die daraufhin in Gang gesetzten Reorganisationsprozesse von Leitungsstrukturen führen zu einer stärkeren Differenzierung der Funktion und zu einer heterogenen Arbeitssituation der Kanzler(innen) an deutschen Hochschulen. Krücken, Blümel und Klope (2010, S. 14ff.) definieren vor allem drei Tätigkeitsbereiche (im Vordergrund steht die Bedeutung im Arbeitsalltag, nicht die formelle Verantwortlichkeit) von Kanzler(inne)n: 1. Finanzverwaltung einschließlich der Mittelverteilung und des Controllings, 2. Organisations- und Personalentwicklung sowie Personalverwaltung, 3. Strategieentwicklung, Hochschulbau und Informationstechnologie. Wie oben schon angeklingen, können die hauptamtlichen Vizepräsident(inn)en beziehungsweise Kanzler(innen) die Ausübung ihrer Pflichten nicht komplett selbständig gestalten. Zum Beispiel macht das Hessische Hochschulgesetz (2009) deutlich, dass die »Leitung der Hochschulverwaltung nach den Richtlinien des Präsidiums« erfolgt, dass die Kanzlerin beziehungsweise der Kanzler »Beauftragte/r für den Haushalt« ist und »nach Maßgaben der Beschlussfassung des Präsidiums« Haushalts-, Personal und Rechtsangelegenheiten erledigt (HHG 2009, §41).

Auch die Aufgaben der Fachbereichsleitungen und speziell das Dekansamt haben sich in ähnlicher Weise verändert (siehe z. B. Scholkmann 2009, 2010, 2011; Hüther 2010, S. 195ff.): Gestiegene formelle Kompetenzen der Dekanin beziehungsweise des Dekans sind mit einem Einflussverlust des Fachbereichsrats⁶ einher gegangen. Nicht zu übersehen ist in diesem Zusammenhang, dass Präsident(inn)en beziehungsweise Rektor(inn)en Einfluss auf die (Aus-)Wahl von Dekan(inn)en gewonnen haben.

Scholkmann vertritt die These, »dass die neu geschaffenen Rechte die Dekane mehr als bisher in die Lage versetzten, als eigenverantwortlich gestaltende Führungskräfte in ihren Fakultäten tätig zu werden« (2009, S. 17f.). Dies ist mit wachsenden hoheitlichen Aufgaben auf dezentraler Ebene verbunden, so mit der Prüfung der Qualität und Vollständigkeit des Lehr- und Prüfungsangebots und mit Weisungsrechten gegenüber allen Mitarbeiter(inne)n des Fachbereichs. Die Dekan(in)e(n) werden je nach Größe des Fachbereichs von Prodekan(inn)en – zum Beispiel für Verwaltung und Finanzen – und Vizedekan(inn)en – zum Beispiel bei der Gestaltung von lern- und lehrbezogenen Angelegenheiten – unterstützt.

⁶ Fachbereichsrat wird hier synonym für Fakultätsrat verwendet (siehe auch Hüther 2010, S. 229).

Die wachsende Komplexität der Aufgaben und die gewachsenen Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume für Fachbereichsleitungen haben dazu geführt, dass immer mehr Hochschulprofessionelle zur Unterstützung auch auf dieser Ebene der Hochschulen eingestellt werden.

Dekaninnen und Dekane beziehungsweise Pro- und Vizedekaninnen und -dekane neigen offenkundig vermehrt dazu (siehe dazu Kapitel 4 in diesem Band), Fachbereichsgeschäftsführer(innen) und -referent(inn)en sowie Assistent(inn)en von Studiendekan(inn)en sowie weitere Hochschulprofessionelle für Qualitätssicherung und -entwicklung und Manager(innen) für die Studiengangskoordination einzustellen. Dabei sind die Dekaninnen beziehungsweise Dekane Dienstvorgesetzte der Hochschulprofessionellen, zugleich sind diese als Mitarbeiter(innen) der Hochschule der Kanzlerin oder dem Kanzler beziehungsweise den hauptamtlichen Vizepräsident(inn)en zugeordnet. Dies kann von den Hochschulprofessionellen, wie auch in den Interviews im Rahmen dieser Studie zum Ausdruck gebracht worden ist, als Abwehrrecht gegenüber den Dekan(inn)en und Pro- und Vizedekan(inn)en genutzt werden.

Auch auf der Fachbereichsebene hat die Stärkung der Leitungspositionen die Stellung der Gremien geschwächt. Der Fachbereichsrat ist zwar weiterhin ein zentrales Entscheidungsorgan, welches sich mit allen Belangen des Fachbereichs befassen kann, zum Beispiel mit Fachbereichsordnungen, der Anzahl und Funktion von Pro- und Vizedekan(inn)en und weiteren Fragen zur Verfasstheit des Fachbereichs, und die Dekaninnen beziehungsweise Dekane sind dann an die Beschlussfassung des Fachbereichsrats gebunden. Aber in Fragen der Lehrorganisation und Qualitätsvergewisserung und -entwicklung liegt die Entscheidungskompetenz bei den Dekan(inn)en, die allerdings diesbezüglich dem Fachbereich gegenüber rechenschaftspflichtig sind (Scholkmann 2009, S. 16).

Hinzu kommt, dass in der Mehrzahl der Bundesländer die Hochschulleitung an der (Aus-)Wahl von Dekaninnen beziehungsweise Dekanen beteiligt ist. In vielen Fällen ergibt sich eine Verhandlungssituation, wobei allerdings gegen den Willen des Fachbereichsrats keine Dekanin beziehungsweise kein Dekan eingesetzt werden kann. Eine Ausnahme bildet die Einsetzung von hauptamtlichen Dekan(inn)en:

»In diesem Fall wird die dann vorhandene und mit der entsprechenden Besoldung versehene Stelle in der Regel öffentlich ausgeschrieben; der Dekan wird dann zuerst von der zentralen Leitungsebene der Universität, dem Rektorat oder Präsidium, ausgewählt und anschließend vom Fakultätsrat im Amt bestätigt« (ebd., S. 16).

Insgesamt zeigt sich für die Fachbereichsleitung – ähnlich wie für Hochschulleitungen –, dass die Ausweitung der Kompetenzen der Exekutive »nicht zu einer einfachen Verschiebung in Richtung Hierarchie, sondern zur Etablierung von Verhandlungssystemen mit hierarchischen Elementen« geführt hat (Hüther 2010, S. 367); so lautet auch der Titel der ausführlichen Analyse zur Fachbereichsebene von Scholkmann (2010): »Zwischen Handlungszwang und Kollegialität: Universitätsdekane als Manager und Repräsentanten ihrer Fakultät«.

3.2.3 Hochschulprofessionen im Kontext veränderter hochschulinterner Leitungsstrukturen und Steuerungsmechanismen

Die Hochschul- und Fachbereichsleitungen haben im Laufe der Jahre größere Gestaltungsmöglichkeiten gewonnen und haben zugleich mehr Rechenschaftspflichten gegenüber Trägern, *Stakeholders* und der Öffentlichkeit im Allgemeinen, die nicht allein durch Routinearbeiten erfüllendes Verwaltungspersonal bewältigt werden können. So ist die Zunahme von Hochschulprofessionellen, die in solchen Aufgabenbereichen problembewältigend und eigenständig agieren können, weitgehend den veränderten Leitungsstrukturen und Steuerungsmechanismen zuzuschreiben.

In welchen quantitativen Größenordnungen sich das vollzieht, lässt sich bisher nicht eindeutig belegen. In einer Untersuchung, die sich auf den Zeitraum von 1992 bis 2007 bezieht, wurde festgestellt, dass die Stellen für nicht-wissenschaftliches Personal im höheren Dienst (21 %) und im gehobenen Dienst (19 %) etwa in gleichem Umfang zugenommen haben wie für das wissenschaftliche Personal (22 %), während sich im mittleren Dienst keine Steigerung und im einfachen Dienst eine erhebliche Schrumpfung (um 33 %) ergeben hat (Blümel u. a. 2010, S. 161). Speziell für den Bereich der Hochschulprofessionen stützen Analysen bei einzelnen Hochschulen die Annahme, dass die Zunahme solcher Positionen im wissenschaftlichen Bereich höher war (siehe Klumpp und Teichler 2008).

Die HOPRO-Untersuchung, deren Ergebnisse in den folgenden Kapiteln präsentiert werden, macht deutlich, dass um 2010 im Durchschnitt der Universitäten mehr als zwei Hochschulprofessionelle je drei Professor(innen) beschäftigt waren. Tabelle 3.1 belegt, dass an Universitäten mit weniger als 200 Professuren die Zahl der Hochschulprofessionellen etwa der Zahl der Professuren entsprach. Universitäten mit mehr Professuren be-

schäftigten zwar mehr Hochschulprofessionelle in absoluten Zahlen, aber weniger in der Relation zur Zahl der Professuren. Dies spricht dafür, dass kleinere Hochschulen eine Vielfalt von Positionen für erforderlich halten, während sich bei großen Universitäten eine »economy of scale« einstellt.

Tabelle 3.1 Anzahl der Hochschulprofessionellen in Relation zu Professor(inn)en an ausgewählten Universitäten

Professor(inn)en pro Universität	Sample HOPRO-Untersuchung		Relation Hochschulprofessionelle zu Professor(inn)en
	Durchschnitt Hoch- schulprofessionelle pro Universität	Durchschnitt Profes- sor(inn)en pro Universität	
Bis 199	125	118	1,06
Bis 299	213	235	0,91
Bis 399	208	342	0,61
Bis 499	315	420	0,61
Bis 599	264	597	0,44
Mehr als 599	385	703	0,55

Quelle: HOPRO-Untersuchung

Tabelle 3.2 Anzahl der Hochschulprofessionellen in Relation zu Studierenden an ausgewählten Universitäten

Studierende pro Universität	Sample HOPRO-Untersuchung		Relation Hochschulprofessionelle zu Studierenden
	Durchschnitt Hoch- schulprofessionelle pro Universität	Durchschnitt Studierende pro Universität	
Bis 9.999	125	6400	0,02
10.000 bis 14.999	213	10300	0,02
15.000 bis 19.999	229	18400	0,01
20.000 bis 24.999	233	21900	0,01
25.000 bis 29.999	334	29000	0,01
30.000 und mehr	264	33000	0,01

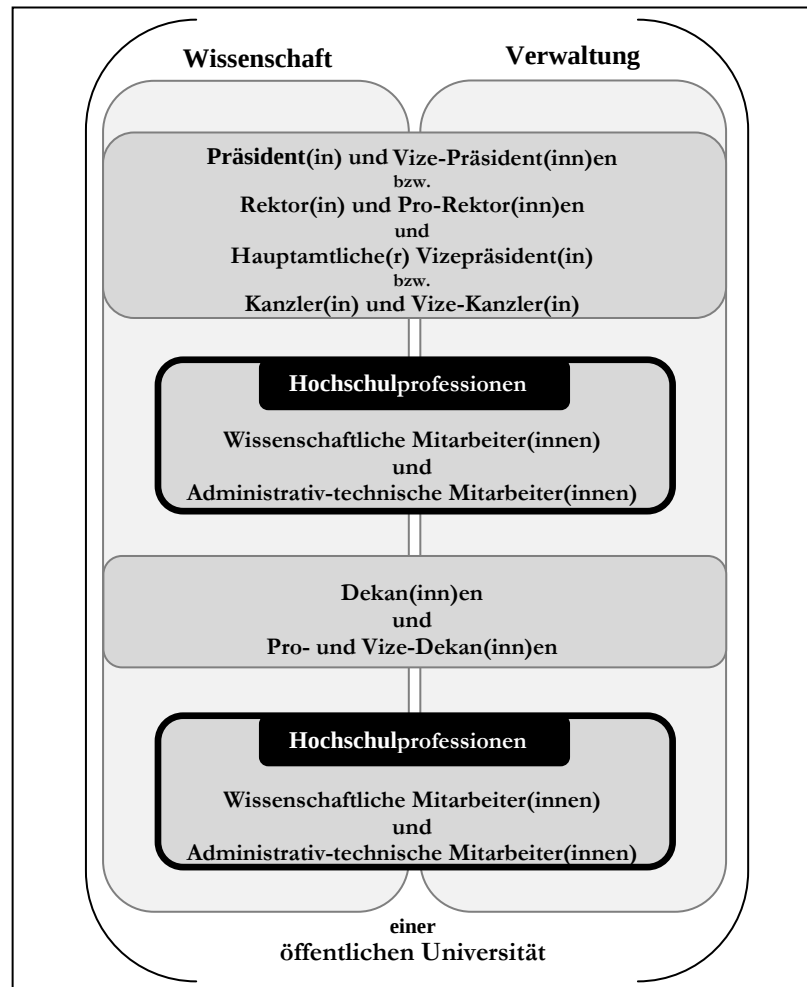
Quelle: HOPRO-Untersuchung

Tabelle 3.2 bestätigt im Prinzip diesen Befund. An Universitäten mit unter 15.000 Studierenden sind im Durchschnitt etwa 20 Hochschulprofessionelle je 1.000 Studierende tätig. An Universitäten mit mehr Studierenden ist die absolute Zahl der Hochschulprofessionellen höher und ihre Zahl je 1.000 Studierende beträgt im Durchschnitt weniger als zehn.

Die Zahlen zu den Hochschulprofessionellen deuten auf eine inzwischen auch quantitativ bemerkbare nachgelagerte Entwicklung hin. Entgegen den gesetzlichen Reformen und der neuen Positionierung von Hochschul- und Fachbereichsleitungen bewegen sich die Hochschulprofessionen trotz veränderter Rahmenbedingungen und Qualifikationsanforderun-

gen sowie Aufgaben- und Tätigkeitsfeldern formal in den traditionellen Kategorien als administrativ-technische und wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) und müssen konzeptionell durch den Klammer »Hochschulprofessionen« zusammengehalten werden, wie folgende Abbildung verdeutlicht:

Abbildung 3.1 Verortung der Hochschulprofessionen im Bild der neuen Steuerungsstrukturen



Quelle: eigene Darstellung

Im Gegensatz zu den klar definierten formellen Kompetenzen von Hochschul- und Fachbereichsleitungen kann für die Hochschulprofessionellen, welche weder primär in der Wissenschaft noch primär in der Verwaltung angesiedelt sind, gegenwärtig nur die Aussage gemacht werden, dass sie in ihrem Aufgaben- und Tätigkeitsspektrum Wissenschaft und Verwaltung verbinden.

3.2.4 Indikatorenbasierte Steuerung von Lehre und Studium

Im Rahmen der neuen Steuerungsmodelle wird der Versuch unternommen, Lehre und Studium nach dem Paradigma des New Public Management zu beeinflussen, wie im Folgenden gezeigt wird. Vorab ist jedoch darauf zu verweisen, dass ein solcher Einfluss nach Ansicht vieler Expert(inn)en gering geblieben zu sein scheint. Eine wesentliche Erkenntnis der Forschung zur Governance der Lehre ist sehr gut durch das Zitat des ehemaligen stellvertretenden Direktors der Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) in Großbritannien, Peter Jackson, zusammengefasst, der beobachtete, dass »the move from implied to explicit quality criteria implies a move from a professional to an administrative (managed) model of quality and from dialogic to bureaucratic regulatory processes« (Jackson 1997, S. 123 zitiert nach Salter und Tapper 2002, S. 250f.).

Teil des bürokratischen Regulationsprozesses der Steuerung von Lehre und Studium ist auf der strategischen und Strukturen schaffenden Ebene die leistungsorientierte Mittelvergabe. Auch bei der Frage nach der Leistung der Lehre einer Hochschule, die bei der leistungsorientierten Mittelvergabe zum Einsatz kommt, sind die Indikatoren nachfrageorientierte Parameter wie zum Beispiel Anzahl der Studierenden in der Regelstudienzeit, Auslastungsquote, Teilnehmer(innen) an Weiterbildungsstudiengängen, Studiendauer oder Absolvent(inn)enzahlen (Leszczensky und Orr 2004; Fischer, König und Quaißer 2012). Diese Parameter werden in Zielvereinbarungen zwischen Land und Hochschule festgehalten. Damit werden im Bereich Studium und Lehre ebenfalls Indikatoren wie bei der Steuerung der Forschung eingesetzt ohne dass Qualitätskriterien wie zum Beispiel erfolgreiche Akkreditierungen oder Ergebnisse von Lehreva-

lationen gesetzt werden.⁷ Alles in allem – so zeigt eine Untersuchung von Fischer, König und Quaßer (2012) zu Modellen der leistungsorientierten Mittelvergabe in den 16 Bundesländern – ist der Anteil, der unmittelbar dem Bereich Lehre und Studium zugerechnet werden kann, gemessen am Gesamtbudget der Hochschulen sehr überschaubar.

Auf Seiten der Hochschulen erfordern die zu schließenden Zielvereinbarungen erstens eine strategische Planung und zweitens die Bereitstellung von Daten zu den festgehaltenen Indikatoren. In die strategische Planung sind neben Hochschul- und Fachbereichsleitungen auch Hochschulprofessionelle, zum Beispiel Entwicklungsplaner(innen) und Fachbereichsreferent(inn)en eingebunden. Sie unterstützen Hochschul- und Fachbereichsleitungen beim Organisieren und Koordinieren der Planung, beschaffen aus der institutionsfokussierten Hochschulforschung, besonders des Qualitätsmanagements und (wissenschaftlichen) Controllings, entsprechende Daten für Kennzahlen und sind auch in die Beratung und Information aller Beteiligten eingebunden. Die Erhebung, Auswertung und angemessene Bereitstellung der Daten ist dann primär die Aufgabe des Qualitätsmanagements einer Hochschule – allerdings je nach Indikator unter Einbeziehung von zum Beispiel Dezernent(inn)en für Studium und Lehre, Akademisches Auslandsamt, Gleichstellungsabteilung und Dekanaten. Zwar handelt es sich bei den Erhebungen überwiegend um Routineaufgaben an Hochschulen, aber fundierte sozialwissenschaftliche Methodenkenntnisse sind ebenso erforderlich wie Expertise bei der Darstellung und Bewertung der Ergebnisse im Kontext der eigenen Hochschule.

⁷ Wie schwierig die Analyse der Governance von Lehre und Studium, das heißt das Setzen von Anreiz- und Steuerungsinstrumenten mit Wirkung auf Strategien, Strukturen und Personen ist, zeigt sowohl der Blick auf die deutschsprachige (z. B. Wilkesmann und Schmid 2010, 2011, 2012; Becker, Krücken und Wild 2012) als auch auf die nicht deutschsprachige Literatur (z. B. Artikel in Amaral, Jones und Karseth 2002). Stock (2009) beschreibt als Ergebnis einer Analyse der Konstellation und Interaktion der hochschulpolitischen Akteure von Bund und Ländern, dass die kausale Zurechnung von Veränderungen in den Hochschulen auf Steuerungsbemühungen der Politik methodisch sehr anspruchsvoll und bisher nicht gelungen sei. Das gilt sowohl für die Umstellung politischer Steuerungszwecke, den Einsatz bestimmter Steuerungsmedien oder –instrumente als auch für die Veränderung von Kontextbedingungen. Dabei ist zu bedenken, dass »research on university governance does not include academic teaching« (Wilkesmann und Schmid 2012, S. 24); eine Aussage, die sowohl für den deutschen als auch für den internationalen Kontext gilt.

Zudem ist es notwendig, die Indikatoren immer wieder zu überprüfen und gegebenenfalls abzuändern. Denn alle steuernden Datensysteme entfalten eine Eigendynamik: Die Leistungserbringer passen ihr Verhalten oft so sehr an die Indikatoren an, dass wichtige Leistungen, die durch Indikatoren nicht hinreichend repräsentiert werden, verloren gehen. So hat zum Beispiel eine vergleichende Studie in den Niederlanden und Großbritannien gezeigt, dass infolge getrennter Indikatoren für Forschung und Lehre die Verknüpfungen von Forschung und Lehre zurückgingen (Leisyte, Enders und de Boer 2009).

3.2.5 Anreize und Wettbewerb um Drittmittel für Studium und Lehre

In Deutschland hat sich in den letzten Jahren eine umfangreiche Anreizstruktur für verbesserte Lehr- und Studienbedingungen und verbesserte Lehraktivitäten etabliert. Zu erkennen ist dies nicht nur an Lehrpreisen (vgl. Wilkesmann und Schmid 2010, 2011).⁸ Im Jahr 2011 hat die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz von Bund und Ländern mit dem Bund-Länder-Programm zur Verbesserung der Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre – im Folgenden kurz »Qualitätspakt Lehre« genannt – ein umfassendes Programm zur Finanzierung der Entwicklung von Studienbedingungen und somit für mehr Qualität in der Lehre geschaffen. Mit einem Fördervolumen von etwa zwei Milliarden Euro für die Jahre 2011 bis 2020 werden Strukturmaßnahmen, die Implementierung von Prozessen und Projekten zur Verbesserung der Personalausstattung, zur Qualifizierung des Personals, zur Sicherung der Lehrqualität, zur Optimierung der Studienbedingungen und zur Entwicklung innovativer Studienmodelle unterstützt. Bis 2016 erhalten insgesamt 186 Hochschulen aus allen 16 Ländern Fördermittel; im Falle einer positiven Begutachtung kann die Förderung bis längstens Ende 2020 erfolgen. Tatsächlich variierten die Dimensionen der Einzelprojekte von etwa 50.000 Euro bis zu 27 Millionen Euro.⁹

⁸ Eine Liste von Lehrpreisen an Hochschulen in Deutschland ist auf den Webseiten des Stifterverbandes (2012a) zu finden.

⁹ Auskunft über Fördervolumina pro Hochschule des Qualitätspakts Lehre gibt die Förderdatenbank der Bundesregierung unter <http://foerderportal.bund.de/foekat/jsp/SucheAction.do> (letzter Zugriff 11.11.2012); im Feld »Leistungssystematik« muss »TB7000« eingegeben und der Radiobutton bei Suche auf »alle Förderprojekte« gesetzt werden.

Bei der Antragstellung mussten die Hochschulen laut Ausschreibungstext (BMBF 2010, S. 3f.) »eine datengestützte Bestandsaufnahme der jeweiligen Hochschule über ihre Stärken und Schwächen in der Betreuung und Beratung von Studierenden sowie in der Lehrqualität« liefern und im Gesamtkonzept die »nachhaltige Wirkung für gute Studienbedingungen« der konkreten Maßnahmen darlegen. Explizit gefordert werden die Begründung der spezifischen Ausgangslage und des Bedarfs hinsichtlich der folgenden Kriterien: »a) qualitativer Mehrwert im Vergleich zur dargelegten Ausgangslage, b) Konsistenz sowie Einbettung in Profil und Leitbild der Hochschule, c) Überlegungen zur bedarfsgerechten Nachhaltigkeit der Maßnahmen, d) Überlegungen der Hochschulen zur Prozessbegleitung und Zielerreichung« (ebd.). Bereits für derartige Anträge bedürfen Hochschulen eines personell gut ausgebauten und die eigene Hochschule sehr gut kennenden sowie in der Antragstellung geübten Pools an Hochschulprofessionellen.

Daneben gibt es weitere – allerdings geringer dotierte – Initiativen zur Förderung guter Lehre. Besonders aktiv ist hier der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, der eine Reihe von Initiativen für die Lehre gestartet hat, zum Beispiel die Programme »Wandel gestalten«, (Stifterverband 2012b), »Exzellenz in der Lehre« (Stifterverband 2012c) und »Hochschulperle« (Stifterverband 2012d). Zahlreiche Stiftungen – so die Volkswagenstiftung (Volkswagenstiftung 2012), die Mercator Stiftung (2012), der Deutsche Akademische Austauschdienst (2012), die Baden-Württemberg Stiftung (2012) – sowie einige Länderministerien haben ebenfalls Preise ausgesetzt.

Dies schafft für die Hochschulen Möglichkeiten, Aktivitäten in der Lehre auszubauen, die nicht ohne weiteres dem Lehralltag entspringen wie zum Beispiel *Service Learning* und *Problem-based Learning*. Für die Hochschulen erweist es sich dabei als Wettbewerbsvorteil, wenn dort Hochschulprofessionelle arbeiten, die in derartigen Bereichen kompetent in der Antragstellung und der Anregung nachfolgender Aktivitäten sind.

Die deutschlandweite Analyse von Wilkesmann und Schmid (2011) zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung auf die Lehrtätigkeit kommt zu dem Schluss, dass Belohnungs- und Bestrafungsanreize keinen Einfluss auf die Wahrnehmung der Lehraufgabe durch Professor(inn)en haben: »Eine direkte Steuerung durch Handlungsanreize zeigt keine Wirkung, allerdings ist eine Kontextsteuerung möglich« (Wilkesmann 2012, S. 95). Durch letzteres werde die allgemeine Lehrmotivation gefördert. Wil-

kesmann und Schmid (2011, S. 272) schließen, dass das Lehrengagement der Professor(inn)en nur als »kollektiv wertgeschätzte Praxis« in »Form von symbolischem (Reputations-)Kapital« gefördert werden kann, so zum Beispiel durch Lehrpreise.¹⁰ Leicht positive Wirkungen der Anreiz- und Steuerungsmechanismen auf die Lehre sehen hingegen Dohmen und Henke (2011) in einem anderen Forschungsprojekt.

3.3 Gesetzliche Vorgaben für die Hochschulaufgaben

In diesem Rahmen lohnt ein Blick auf die Hochschulgesetzgebung. Denn auch in den gesetzlichen Vorgaben kann ein Wandel in den Aufgaben der Hochschulen – allgemein oder hier im Hinblick auf Lehre und Studium – zum Ausdruck kommen.

1969 wurde mit dem 22. Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes der Weg für den Bund geebnet, in Zusammenarbeit mit den Ländern Rahmenregeln für das Hochschulwesen aufzustellen und für die Länder verbindlich zu machen (Hoymann 2010). Im Jahr 2006 – im Zuge der so genannten Föderalismusreform – wurden die Hochschulen nach der erneuten Änderung des Artikels 2 des Grundgesetzes in den Hoheitsbereich der Bundesländer übergeben. Die Übergangsbestimmungen wurden in der letzten Novelle des Hochschulrahmengesetzes von 2007 festgehalten. Das HRG in der Fassung von 2007 ist jedoch für die Bestimmung der (veränderten) Aufgaben von Hochschulen von großer Bedeutung, weil seine Formulierungen sich – wortwörtlich oder ähnlich – in vielen Ländergesetzen wiederfinden. Dies sei im Folgenden mit Blick auf *Studienreform*, *Entwicklungsplanung* sowie *Qualitätsvergewisserung* und *-entwicklung* dargestellt. Diese Themen haben in der Gesetzgebung bereits in früheren Jahrzehnten eine Rolle gespielt. Der hohe Stellenwert dieser Themen wird schließlich auch, wie die Übersicht über Aufgaben von Hochschulen nach § 2 Hochschulrahmengesetz belegt, in der HRG-Fassung von 2007 ersichtlich.

Interessant ist in diesem Rahmen ein Blick auf Veränderungen des HRG seit 1976. In der HRG-Fassung 1998 heißt es erstmals in Absatz 7: »Die Hochschulen fördern den Wissens- und Technologietransfer«. Damit

¹⁰ In dieselbe Erklärungsrichtung gehen die Erkenntnisse von Kreber (2000), der die Wirkung von Lehrpreisen im US-amerikanischen Hochschulsystem untersuchte.

scheinen die Hochschulen zu unternehmerischem Handeln aufgefordert zu werden (siehe z. B. Krücken 2003), und dadurch wird auch die Etablierung von entsprechenden Positionen für Hochschulprofessionelle nahe gelegt (so Kloeke und Krücken 2012).

Übersicht: Aufgaben von Hochschulen nach § 2 Hochschulrahmengesetz

- (1) Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern.
- (2) Die Hochschulen fördern entsprechend ihrer Aufgabenstellung den wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchs.
- (3) Die Hochschulen fördern die Weiterbildung ihres Personals.
- (4) Die Hochschulen wirken an der sozialen Förderung der Studierenden mit; sie berücksichtigen die besonderen Bedürfnisse von Studierenden mit Kindern. Sie tragen dafür Sorge, dass behinderte Studierende in ihrem Studium nicht benachteiligt werden und die Angebote der Hochschule möglichst ohne fremde Hilfe in Anspruch nehmen können. Sie fördern in ihrem Bereich den Sport.
- (5) Die Hochschulen fördern die internationale, insbesondere die europäische Zusammenarbeit im Hochschulbereich und den Austausch zwischen deutschen und ausländischen Hochschulen; sie berücksichtigen die besonderen Bedürfnisse ausländischer Studenten.
- (6) Die Hochschulen wirken bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben untereinander und mit anderen staatlichen und staatlich geförderten Forschungs- und Bildungseinrichtungen zusammen. Dies gilt insbesondere für die nach der Herstellung der Einheit Deutschlands erforderliche Zusammenarbeit im Hochschulwesen.
- (7) Die Hochschulen fördern den Wissens- und Technologietransfer.
- (8) Die Hochschulen unterrichten die Öffentlichkeit über die Erfüllung ihrer Aufgaben
- (9) Die unterschiedliche Aufgabenstellung der Hochschularten nach § 1 Satz 1 und die Aufgaben der einzelnen Hochschulen werden durch das Land bestimmt. Andere als die in diesem Gesetz genannten Aufgaben dürfen den Hochschulen nur übertragen werden, wenn sie mit den in Absatz 1 genannten Aufgaben zusammenhängen.

Quelle: Hochschulrahmengesetz in der Fassung vom 12.04.2007

Frauenförderung wurde in der Fassung des HRG von 1987 § 2(2) groß geschrieben: »Die Hochschulen wirken bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben auf die Beseitigung der für Wissenschaftlerinnen bestehenden Nach-

teile hin«. Im HRG von 1998 wurde dies in § 3 zur »Gleichberechtigung von Frauen¹¹ und Männern« erweitert, und durch § 6 als »Erfüllung des Gleichstellungsauftrags« mit dem Gegenstandsbereich der Evaluation verknüpft. Die Aufgabenerfüllung verbindet die Arbeitsfelder zum Beispiel von Gleichstellungsbeauftragten und Promotionsgeschäftsstellen mit den Tätigkeiten von Hochschulprofessionellen in Qualitätsvergewisserung und -entwicklung, deren Daten neben der Befriedigung der oben dargestellten Rechenschaftspflicht über Indikatoren teilweise auch in die Öffentlichkeitsarbeit von Hochschulen einfließen.

Nicht im HRG von 1998, wohl aber in den nachfolgenden Ländergesetzen wurde die – gemäß dem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1998 vorgesehene – Verpflichtung zur Qualitätsbewertung durch Akkreditierung verankert. Zum Beispiel heißt es im Bayerischen Hochschulgesetz von 2006, in Artikel 10 (2, 1): »Die Hochschule entwickelt ein System zur Sicherung der Qualität ihrer Arbeit und soll hierzu in angemessenen zeitlichen Abständen auch externe Evaluationen durchführen lassen.« Der Absatz 3 expliziert die Evaluation der Lehre durch die Studierenden und in Absatz 4 ist geregelt, dass im »Bereich von Studium und Lehre, insbesondere der Bachelor- und Masterstudiengänge, [...] als eine der Maßnahmen der Qualitätssicherung eine Akkreditierung durch eine anerkannte Einrichtung erfolgen [soll]«. Das Nordrhein-Westfälische Hochschulgesetz von 2006 geht noch einen Schritt weiter, indem es in § 7(1) ausführt:

»...die Studiengänge sind nach den geltenden Regelungen zu akkreditieren und zu reakkreditieren. Die Aufnahme des Studienbetriebs setzt den erfolgreichen Abschluss der Akkreditierung voraus; die aus dem Akkreditierungsverfahren resultierenden Auflagen sind umzusetzen. Die Akkreditierung erfolgt durch Agenturen, die ihrerseits akkreditiert worden sind. Ausnahmen von den Sätzen 1 bis 3 bedürfen der Genehmigung durch das Ministerium.«

Des Weiteren kann das Ministerium (Absatz 3) »hochschulübergreifende, vergleichende Begutachtungen der Qualitätssicherungssysteme der Hochschulen (informed peer review) sowie Struktur- und Forschungsevaluationen veranlassen. Die Evaluationsberichte werden veröffentlicht«. In Ab-

11 Wie Frauenförderung auszusehen hat, wird zum Beispiel im Hessischen Hochschulgesetz in der Fassung von 2009 besonders deutlich: »Die Hochschulen fördern die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirken auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin. Bei allen Vorschlägen und Entscheidungen sind die geschlechtsspezifischen Auswirkungen zu berücksichtigen« (HHG 2009, § 5(1)).

satz 4 werden alle Mitglieder und Angehörigen der Hochschule zur Mitwirkung an Akkreditierung und Evaluation verpflichtet. Für die Hochschulen ergeben sich dabei umfangreiche und regelmäßige Aufgaben, um Berichte der Selbstevaluation zu erstellen; außerdem müssen die vor-Ort-Begehungen organisiert und begleitet werden sowie die Berichte vor der Veröffentlichung durch die durchführende Organisation, zum Beispiel eine Akkreditierungsagentur, geprüft und ggf. berichtigt werden. Bei diesen vielfältigen Aktivitäten sind nicht nur die Hochschulprofessionellen in den zentralen Bereichen der Qualitätsvergewisserung und -entwicklung und im Dezernat Studium und Lehre eingebunden, sondern auch diejenigen, die in den Fachbereichen verankert sind.

Die Aufgabe der Weiterbildung ist zwar schon in frühen Fassungen des HRG genannt, wird aber seit der Fassung von 1998 in § 2(1) als gleichrangiges Ziel neben Forschung, Lehre und Studium genannt. Generell erfährt die Lehre inklusive der Weiterbildung eine umfassende Bedeutungssteigerung innerhalb der Aufgaben der Hochschulen. In der Fassung von 2007 wird auf sie in § 8 – wie das auch schon in der Fassung von 1987 der Fall war – als Aufgabe von Studienreform verwiesen:

»Die Hochschulen haben die ständige Aufgabe, im Zusammenwirken mit den zuständigen staatlichen Stellen Inhalte und Formen des Studiums im Hinblick auf die Entwicklungen in Wissenschaft und Kunst, die Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt zu überprüfen und weiterzuentwickeln.«

Die Unterstützung von Aktivitäten im Rahmen der Studienreform wird in allen Landesgesetzen gefordert. Dies hat dazu beigetragen, dass die einzelnen Hochschulen vermehrt Schritte zur Institutionalisierung von hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung (z. B. Wildt 2004; Jahnke und Wildt 2011; siehe in diesem Band Kapitel 4) sowie zur Schaffung von Stellen für besondere Bereiche des Studiums und der Beratung von Studierenden, zum Beispiel für Karriere- und Praktikumsberater(innen), unternommen haben.

Seit dem HRG in der Fassung von 1998 ist die Berücksichtigung der sozialen Dimension von Studierenden bei Studium und Beratung gesetzlich eindeutig verankert. Hieß es noch in der Fassung von 1987 im § 2: »Die Hochschulen wirken an der sozialen Förderung der Studenten mit; sie berücksichtigen die besonderen Bedürfnisse behinderter Studenten«, so wurde 1998 die besondere Förderung von Studierenden mit Kindern hinzugefügt. Zudem wurde präzisiert, »dass behinderte Studierende in ihrem

Studium nicht benachteiligt werden und die Angebote der Hochschule möglichst ohne fremde Hilfe in Anspruch nehmen können«. Eine besondere, gesetzlich vorgeschriebene Sorgfaltspflicht der Hochschulen wird darüber hinaus für die Unterstützung der Bedürfnisse ausländischer Studierender betont. Die Akzentuierung verschiedener Zielgruppen schlug sich in den Hochschulen in einer entsprechenden Diversifizierung und Spezialisierung von Beratungs- und Betreuungsangeboten nieder.

Schließlich ist festzustellen, dass die Aufgabe der Hochschulen, Entwicklungsplanung zu betreiben, zwar schon im HRG in der Fassung von 1987 verankert ist, in den gegenwärtig gültigen Landeshochschulgesetzen – bei Betonung der jeweiligen Rolle und der Zusammenarbeit von Staat und Hochschule – aber deutlich detaillierter behandelt wird. Das Hessische Hochschulgesetz von 2009 zum Beispiel präzisiert dazu in § 7(2): »Die Hochschulen stellen eigenverantwortlich ihre Entwicklungsplanung auf«, wobei in Absatz 3 auch die Fachbereiche in die Pflicht genommen werden:

»Zur Umsetzung der Entwicklungsplanung schließt das Präsidium mit den Fachbereichen und den Einrichtungen Zielvereinbarungen ab. Die Zielvereinbarungen regeln auch Inhalt und zeitlichen Rahmen der Berichtspflicht über die erbrachten Leistungen und die Verfahren der Qualitätssicherung.«

Demgegenüber heißt es zum Beispiel im Sächsischen Hochschulgesetz in der Fassung von 2008 in § 10 (1):

»Das Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst ist zuständig für die staatliche Hochschulentwicklungsplanung. Es wirkt dabei mit den Hochschulen zusammen. Die staatliche Hochschulentwicklungsplanung dient der Sicherung eines landesweit abgestimmten Fächerangebotes.«

Zur Ermöglichung der staatlich gesteuerten Hochschulentwicklungsplanung schließt das Staatsministerium mit den einzelnen Hochschulen als Bestandteil eines umfassenden Controllings in bestimmten Jahresrhythmen Zielvereinbarungen ab, die zum Beispiel Profilbildung durch Schwerpunktsetzung, Immatrikulations- und Absolvent(inn)enzahlen, personelle, sachliche und finanzielle Ausstattung, Qualitätssicherung, Gleichstellung; besondere hochschulspezifische Ziele und schließlich Sanktionen bei Verfehlung der vereinbarten Ziele zum Gegenstand haben. § 10(6) verpflichtet die Hochschulen, ein Informationssystem einzurichten, das regelmäßig Daten der Ressourcenausstattung und -nutzung zur »fachlichen, strukturellen, personellen und finanziellen Entwicklung und die Ergebnisse der Leistungsprozesse in Lehre und Forschung« erhebt. Wie immer die Regelungen

in den einzelnen Ländern aussehen – auf die Hochschulen kommen dadurch vermehrte Aufgaben einer institutionsfokussierten Hochschulforschung zu.

Zweifellos werden die hier genannten Aufgabenbereiche der Gestaltung von Lehre und Studium nicht allein durch die veränderte Gesetzgebung angestoßen. Auch aus der Binnendynamik der Hochschulen heraus ergeben sich vielerlei Anlässe, die Gestaltung der Studiengänge als eine wichtige Aufgabe zu sehen und damit auch weitere Einsatzfelder von verschiedenen Berufen der Hochschulprofessionen zu schaffen. Von diesen sollen im Folgenden vor allem die Studienreform beziehungsweise Studienstrukturreform, die Qualitätsvergewisserung und -entwicklung, die soziale Dimension und die Beratungsdienstleistungen für Studium und Lehre analysiert werden.

3.4 Entwicklungen im Bereich Studium und Lehre

3.4.1 Der Bologna-Prozess in Verbindung mit nationalen Anforderungen

Grundsätzlich sind Lehre und Studium an Universitäten mit »Dauerzustand Entwicklung« treffender denn als statischer Zustand beschrieben. Neben Veränderungen in den Studiengängen und -abschlüssen werden immer wieder (neue) Lehrformen implementiert. Keine der Veränderungen seit dem Zweiten Weltkrieg hat jedoch einen so grundlegenden Wandel für das Studium und die Lehre an Hochschulen in Deutschland ausgelöst wie der Bologna-Prozess. Zwar hatten zuvor verschiedene Schritte zur Differenzierung des Hochschulsystems – so etwa die Etablierung von Fachhochschulen – weitreichende Folgen für die Studienangebote, aber vom Bologna-Prozess waren im Prinzip alle Studiengänge betroffen, wobei die Ausgestaltung der Reform in Abstimmung mit anderen erfolgen sollte (siehe dazu z. B. Schwarz-Hahn und Rehburg 2003; Teichler 2003; Winter 2007; Wernicke 2009).

In der Bologna-Erklärung von 1999 wurden verschiedene Maßnahmen genannt, mit denen Veränderungen von Lehre und Studium vorgenommen werden sollten: die Einführung einfach verständlicher und vergleichbarer Hochschulabschlüsse, inklusive der Einführung eines international lesbaren Zeugniszusatzes (»diploma supplement«), die Einführung gestufter Ba-

chelor- und Masterstudiengänge, die Einführung des Leistungspunktesystems (European Credit Transfer System, kurz ECTS), die Förderung der Mobilität von Studierenden und Mitarbeiter(inne)n der Hochschulen, die Erstellung eines europäischen Qualitätssicherungssystems und die Stärkung der »europäischen Dimension« von Hochschulbildung. Mit dem Prager Communiqué der zuständigen Minister wurden im Jahre 2001 das lebenslange Lernen, der Fokus auf Hochschulen und Studierende und die Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums (»European Higher Education Area«) hinzugefügt. Im Berliner Communiqué wurde die Verknüpfung der Ziele des Bologna-Prozesses mit denen der Etablierung des Europäischen Forschungsraums (entsprechend der Lissaboner Erklärung der Regierungen der EU-Länder im Jahre 2000) zu zwei Säulen der europäischen Wissensgesellschaft gefordert. In Bergen (2005) wurde der Europäische Qualifikationsrahmen als maßgeblich für die Bestimmung der Ziele von Studiengängen auf den unterschiedlichen Qualifikationsebenen erklärt; auch wurden 2005 *Standards and Guidelines for Quality Assurance* von den zuständigen Bildungs- und Wissenschaftsminister(inne)n anerkannt. Im Londoner Communiqué (2007) wurden die Schaffung des *European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR)* sowie die Strategie zur Sichtbarmachung des europäischen Hochschulraums in der globalisierten Welt beschlossen. In Leuven (2009) wurden Zielzahlen für die Hochschulexpansion und für die studentische Mobilität bis zum Jahre 2020 festgelegt. In Budapest und Wien (2010) erfolgte lediglich eine Bekräftigung der spezifischen Handlungsfelder. In Bukarest (2012) schließlich wurden die Konsolidierung der begonnenen Maßnahmen und eine Verbesserung der einschlägigen Datenbasis gefordert.

Der Bologna-Prozess stellt in vielen Handlungsfeldern¹² neue oder wachsende Anforderungen an die Hochschulen. In Deutschland wurden

12 Die Beispiele für die konstante Entwicklung von Studium und Lehre und den Einsatz von Hochschulprofessionellen sind nicht erschöpfend. Weitere kritische Bereiche, welche noch direkter die Lehrfunktion und professionelle Leistung der primär wissenschaftlich Beschäftigten betreffen wie zum Beispiel die Vermittlung von (Schlüssel-)Kompetenzen an Studierende (z. B. Weinert 1999; Winterton, Delamare-Le Deist und Stringfellow 2005), Implementierung von (neuen) didaktischen Konzepten wie das »problem-based learning« (z. B. Gallagher, Stepien und Rosenthal 1992; Dods 1997; Gallagher 1997; Hmelo-Silver 2004) oder »service learning« (z. B. Astin und Sax 1998; Bringle und Hatcher 2000; Altenschmidt, Miller und Stark 2009) können aufgrund der Datenlage durch die HOPRO-Untersuchung nicht hinreichend erhellt werden.

manche Entwicklungen beschleunigt beziehungsweise weitere Veränderungen, die teilweise massive Auswirkungen auf den Bereich Studium und Lehre haben, wurden an den Bologna-Prozess angebunden. Im Folgenden werden drei – miteinander verknüpfte – Felder dargestellt, die besonders geeignet erscheinen, den Stellenwert des Bologna-Prozesses für die Entwicklung der Hochschulprofessionen zu verdeutlichen: erstens die Studien(struktur)reform mit allen dazugehörigen Maßnahmen wie zum Beispiel Modularisierung, Outcome-Orientierung der Lehre, Arbeitslast (*workload*) der Studierenden und Employability, zweitens das Feld der Qualitätsvergewisserung und -entwicklung mit den Aspekten Programm- und Systemakkreditierung sowie Evaluationen von Hochschulen, Studiengängen, Lehre und speziellen Dienstleistungen der Hochschule und drittens Aspekte der sozialen Dimension des Studiums¹³ (vgl. z. B. Banscherus u. a. 2009, Kap. 2), zum Beispiel Gender, die Ausweitung des Hochschulzugangs, Diversität der Studierendenpopulation und Finanzierungsfragen.

3.4.2 Beispiel Studien(struktur)reform

Das Feld Studienstruktureform zeigt, dass nicht nur durch die Einführung der neuen Studienstufen und -abschlüsse eine Folge detaillierter Reformschritte erforderlich wurde. Am Beispiel von Bachelor-Studiengängen in der Politikwissenschaft in Deutschland und der Schweiz zeigen Schneiderberg und Steinhardt (2010), dass bezüglich der Aspekte Vergleichbarkeit der Studiengänge und -abschlüsse als auch der Kreditierung von Studienmodulen sehr verschiedene Lösungen entwickelt worden sind. Winter und Anger (2010; auch Winter, Cleuvers und Anger 2010) zeigen in ihren Analysen zu den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie an drei ausgewählten Universitäten, dass vielerlei Veränderungen vorgenommen wurden, ohne dass allerdings die curricularen Akzente wesentlich verändert wurden.

13 »Die Ministerinnen und Minister bekräftigen erneut die Bedeutung der sozialen Dimension des Bologna-Prozesses. Die Notwendigkeit, die Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern, muss mit dem Ziel, der sozialen Dimension des Europäischen Hochschulraumes größere Bedeutung zu geben, in Einklang gebracht werden; dabei geht es um die Stärkung des sozialen Zusammenhalts sowie den Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene.« (Berlin Kommunique 2003, S.1).

Mit der Reform von Studienstrukturen und Lehrformaten befassen sich unter den Hochschulprofessionellen – so zeigt die HOPRO-Untersuchung von 2010 – auf der zentralen Ebene der Hochschulen und in den Fachbereichen vor allem spezielle Bologna-Berater(innen), Dezernent(inn)en für Studium und Lehre, Assistent(inn)en von Studiendekan(inn)en, Studiengangmanager(innen), Curriculumentwickler(innen), Hochschuldidaktiker(innen) sowie die Verantwortlichen im Qualitätsmanagement, wenn auch die Verknüpfungen zwischen Studienreform und Qualitätsmanagement nicht immer eindeutig sind (siehe z. B. Bloch und Würmann 2009; Franz, Lathan und Schuster 2011).

3.4.3 Beispiel Qualitätsvergewisserung und -entwicklung

Das Beispiel Qualitätsvergewisserung und -entwicklung zeigt, dass neben der Einführung und Verdauerung neuer Maßnahmen die regelmäßige Überarbeitung beziehungsweise Ergänzung der Betätigungsfelder die Expertise von Hochschulprofessionellen erfordert. Die in Deutschland im Jahre 1998 eingeführte Akkreditierung von Studiengängen (die so genannte Programmakkreditierung) soll Mindeststandards gewährleisten, eine Vergleichbarkeit der Studiengänge sicherstellen und überprüfen, ob eine Berufsrelevanz der Abschlüsse vorliegt (Kultusministerkonferenz 1998, S. 3). Durch Erst- und zyklisch wiederkehrende Reakkreditierungen wurden damit an den Hochschulen und Fachbereichen neue Aufgaben- und Betätigungsfelder etabliert. Zusätzlich zur beziehungsweise als Ersatz für die kleinteilige und arbeitsintensive Programmakkreditierung wurde 2007 die Systemakkreditierung (vgl. Künzel 2010) von der Kultusministerkonferenz eingeführt, die das interne Qualitätssicherungssystem einer Hochschule beurteilt (Akkreditierungsrat 2012).

Die Neuerung erforderte die Ergänzung und teilweise parallele Unterhaltung der Expertise an den Hochschulen oder den dafür geschaffenen Einheiten in den Fachbereichen zur erfolgreichen Bewältigung von Programm- und Systemakkreditierung. Hohe Expertise ist in diesem Bereich nicht zuletzt deshalb erforderlich, weil sich Richtlinien und Standards in Deutschland und auf europäischer Ebene immer wieder ändern (siehe jüngst ENQA 2009; Akkreditierungsrat 2012) und weil auch andere Organisationen, wie zum Beispiel die Hochschulrektorenkonferenz (2012; siehe auch Kaufmann 2008, 2009) ständig Neuerungen fordern.

In enger Verbindung dazu sind Hochschulprofessionelle unterstützend an der Durchführung von Evaluation der Lehre, der Analyse der von den Professor(inn)en zu erstellenden Lehrberichte, an Workload-Erhebungen und Ähnlichem – an manchen Hochschulen vor allem auf zentraler Ebene, an anderen eher in den Fachbereichen (siehe Schneiderberg und Merkator 2011) – beteiligt (siehe dazu Beiträge in Steinhardt 2011; Becker, Krücken und Wild 2012). Dabei sind sozialwissenschaftliche Erhebungsmethoden jeweils sachadäquat einzubringen (vgl. z. B. Simon und Röbbcke 2001; Mittag und Daniel 2010; Mittag, Mutz und Daniel 2012; Steinhardt und Iden 2012).

3.4.4 Beispiel soziale Dimension und Beratungsdienstleistungen für Studium und Lehre

Laut Angaben des Statistischen Bundesamtes (2013) ist die Zahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland von etwa 1,6 Millionen im Wintersemester 1995/96 auf 2,5 Millionen im Wintersemester 2012/13 angestiegen. Der Anteil der Studienanfänger(innen) an der gleichaltrigen Bevölkerung stieg im gleichen Zeitraum sogar von ungefähr 28 Prozent auf über 50 Prozent.

Stichweh (2010, S. 7) bezeichnet die Universität nach der Bologna-Reform als die »soziale Form der Massenuniversität«. Ein detailliertes Bild zu dieser Entwicklung bietet die – alle drei Jahre – durchgeführte Studie »Die wirtschaftliche und sozialen Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland« (Isserstedt u. a. 2010). Sie zeigt, dass sich inzwischen eine heterogene Studierendenpopulation jenseits des »Normalstudenten« entwickelt hat: so zum Beispiel Studierende ohne Abitur, Studierende mit Kindern, Studierende mit Migrationshintergrund, sowohl jüngere als auch ältere Studierende, Studierende mit besonderen Bedürfnissen und Studierende aus den so genannten bildungsfernen Schichten, um nur einige zu nennen. Für die Hochschulen ist jeweils zu prüfen, wie sich die jeweiligen Veränderungen in den Studienangeboten und -bedingungen im Rahmen der bereits genannten Studienreformprozesse auf die verschiedenen Studierendenpopulationen auswirken.

Auf Grund der gewachsenen Vielfalt der Studierenden wachsen an den Hochschulen Informations- und Beratungsbedürfnisse, so zum Beispiel zur Finanzierung des Studiums allgemein, zur Finanzierung eines studien-

bezogenen Auslandsaufenthalts und – angesichts von Zweifeln, das Studium fortzuführen, depressiven Verstimmungen, Prüfungsangst, Lern- und Leistungsproblemen, Arbeits- und Konzentrationsschwierigkeiten, Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit sowie Krankenversicherung – zu Arbeitsorganisation und Zeitmanagement. Die Hochschulen und die Studentenwerke haben auf derartige Entwicklungen mit dem Ausbau von Beratungsangeboten reagiert (siehe Kapitel 4): Generelle Studienberatung, Fachstudienberatung, Beratung für spezifische Aspekte des Studiums (Auslandsaufenthalte, Praktika) und Beratung für verschiedene Aspekte der Lebensbewältigung. Damit entstehen für Hochschulprofessionelle neue Aufgaben, bei denen ein Verständnis für die Vielzahl der Beratungsbedürfnisse und eine enge Abstimmung unter den für Beratung Zuständigen erforderlich ist.

3.5 Hochschulprofessionelle und die Entwicklungen in Lehre und Studium

Die Beispiele zur sozialen Dimension und zu den Beratungsdienstleistungen für Studium und Lehre, zur Qualitätsvergewisserung und -entwicklung sowie zu Studienstrukturreformen verdeutlichen ausschnittsweise die vielfältigen Herausforderungen, mit denen sich die Hochschulen gegenwärtig auseinandersetzen müssen. Die drei Beispiele zeigen ebenfalls sehr gut die Handlungs- und Einsatzfelder von Hochschulprofessionellen. Selbstverständlich sind die drei Felder keine exklusiven Arbeitsbereiche von Hochschulprofessionellen, sondern diese werden ebenfalls von jeweils primär in Wissenschaft und Verwaltung tätigen Mitarbeiter(inne)n mit bearbeitet, je nach Aufgabe und Tätigkeit in veränderten Konstellationen und Kompetenzzuschreibungen.

Wie eingangs des Abschnitts erwähnt, können die vielfältigen und parallel stattfindenden Entwicklungen und Reformen weder umfassend dargestellt noch kausal mit dem Entstehen beziehungsweise der Entwicklung von verschiedenen Berufen der Hochschulprofessionellen in Verbindung gesetzt werden. Unverkennbar ist jedoch der Zusammenhang von sozialen, politischen und wirtschaftlichen Veränderungen außerhalb und innerhalb der Hochschulen, die zum Beispiel die Erfüllung der umfangreichen Beratungsdienstleistungen mit direktem und indirektem Lehr- und Studienbe-

zug aufgrund der gestiegenen Studierendenzahlen und -ansprüche allein durch die Lehrenden kaum möglich erscheinen lässt; dies auch aufgrund notwendiger Expertise, die primär wissenschaftliche und ergänzend psychologische und Beratungskompetenzen (siehe in diesem Band Kapitel 5 und 8) erfordert. Das Beispiel der Studien(struktur)reformen zeigt, dass die Diversität gestiegen ist und neue Aufgaben und Tätigkeiten für Hochschulprofessionelle entstanden sind beziehungsweise entstehen. Das dritte Beispiel der Qualitätsvergewisserung und -entwicklung zeigt unter anderem, dass Aufgaben und Tätigkeitsbereiche in Hochschulen entstanden sind beziehungsweise sich konstant weiter entwickeln, die weder primär in der Wissenschaft noch primär in der Verwaltung angesiedelt sind. Die Betätigungsfelder der Hochschulprofessionellen sind sehr spezialisiert und konstanten Entwicklungen unterworfen, was sehr hohe Anforderungen an eine erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben und Tätigkeiten stellt, und damit auch an die notwendige Expertise der Hochschulprofessionellen.

3.6 Wechselwirkungen zwischen Hochschulreform und Zuwachs und Aufgabenveränderungen der HOPROs

In diesem Kapitel wurden zwei wesentliche Rahmungsbereiche für die Entwicklung der Berufe von Hochschulprofessionellen thematisiert: 1. die nach dem Paradigma des New Public Management gestaltete Leitungsstruktur und die Steuerungsmechanismen der Universität; 2. gewissermaßen ebenfalls beeinflusst durch die Ideologie des New Public Management, die neue Art der Gestaltung und Bewältigung der (gesetzlich vorgegebenen) Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche von Hochschulen; dieser Rahmungsbereich wird ergänzt durch konstant neu hinzukommende oder modifizierte Aufgaben von Hochschulen im Allgemeinen und im Bereich Lehre und Studium im Speziellen.

Dabei wurde deutlich, dass die Hochschulprofessionen deutliche Impulse durch die veränderten Leitungsstrukturen und Steuerungsmechanismen an Hochschulen bekommen. Hochschulprofessionelle unterstützen Hochschul- und Fachbereichsleitungen bei unterschiedlichen Aufgaben und Tätigkeiten, sei es in Stäben und Abteilungen bei der Entwicklungsplanung und dem Controlling, sei es durch institutionsfokussierte Hochschulforschung bei der Erhebung und Aufbereitung von Daten für die in

Zielvereinbarungen festgehaltenen Kennzahlen und Indikatoren der »Outcome«-Steuerung durch das Land als Träger oder für die datengestützte interne Entscheidungsfindung. Hochschul- und Fachbereichsleitungen erhalten so die Möglichkeit zur Etablierung von Verhandlungssystemen mit hierarchischen Elementen bei der inneruniversitären Steuerung. Auch werden die Daten der institutionsfokussierten Hochschulforschung für die (erfolgreiche) Teilnahme der Hochschulen beziehungsweise einzelner Organisationseinheiten an Wettbewerben um Drittmittel benötigt. Personell gut ausgebaute Stabsstellen und Abteilungen mit Hochschulprofessionellen, die mit der eigenen Hochschule sehr vertraut sind und geübt im Antragsstellen, bedeuten auch einen Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Hochschulen.

Des Weiteren fand eine Entwicklung hin zu einer mit größeren Gestaltungsfreiheiten, in diesem Fall insbesondere von Verwaltung und Management, versehenen bürokratischen Organisation statt. Im Rahmen der Vorgaben der Leitungsebene haben Organisationseinheiten und Hochschulprofessionelle wie zum Beispiel Dezernent(inn)en, Abteilungsleiter(inn)en, Fachbereichsreferent(inn)en und -geschäftsführer(innen) eigene operative und teilweise strategische Handlungsfreiheiten, für die sie rechenschaftspflichtig sind. Die Auseinandersetzung mit den teilweise veränderten gesetzlichen Aufgaben von Hochschulen hat gezeigt, dass zwar auch neue Aufgaben hinzugekommen sind, jedoch die Veränderungen der Hochschulsteuerung wesentliche Anhaltspunkte für das Entstehen von Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen von Hochschulprofessionellen liefern.

Im zweiten Rahmungsbereich der Entwicklung von Lehre und Studium stellen die Effizienz- und Effektivitätsgewinne durch den Einsatz von Hochschulprofessionellen eine von zwei Erkenntnissen dar. Durch die in den letzten Jahren konstant gestiegene Zahl von Studierenden insgesamt sowie die der Studierenden im ersten Hochschul- und Fachsemester und aufgrund der zunehmend heterogeneren Studierendenpopulation – bei besonderer gesetzlicher Sorgfaltspflicht für Studierende mit Kindern, behinderte Studierende und ausländische Studierende – sowie durch die wachsende Zahl von disziplinären und interdisziplinären Bachelor- und Masterstudiengängen, Übergänge vom Bachelor in den Master, neuen Studienformaten wie »joint degrees«, regelmäßige Evaluation der Lehre und Akkreditierung von Studiengängen, um nur einige zu nennen, ist der Betreuungs-, Beratungs- und Informationsbedarf stark gestiegen: sowohl der von potenziellen Studierenden, Studierenden, Lehrenden, Leitungsebe-

nen als auch der von Eltern, Arbeitgeber(inne)n und der Öffentlichkeit im Allgemeinen.

Zudem zeigte sich, dass zum Beispiel Maßnahmen wie die Einführung des gestuften Bachelor- und Mastersystems zwar einmalige Implementierungsphasen aufweisen, jedoch die Studien(struktur)reform plus Nachbesserungen, inklusive Nachfragebeobachtung und (Re-)Akkreditierungen, als Daueraufgaben nicht zu übersehen sind. Gleiches gilt zum Beispiel auch für die Aufgaben von Hochschulprofessionellen in der Qualitätsvergewisserung und -entwicklung.

Die Beispiele in diesem Kapitel zeigen, dass neben der Einführung und dauerhaften Etablierung neuer Maßnahmen die regelmäßige Überarbeitung beziehungsweise Ergänzung der Betätigungsfelder die Expertise von Hochschulprofessionellen dauerhaft fordert. Sie zeigen auch, dass durch die Rahmungsbedingungen von NPM und die Aufgaben von Hochschulen im Allgemeinen sowie von Lehre und Studium im Besonderen viele Anhaltspunkte für die Entwicklung der Hochschulprofessionen zu finden sind; und die Hochschulprofessionen nicht einfach vom Himmel in die Hochschulen gefallen sind. Wohin die Entwicklung führt, ist schwer zu prognostizieren. Anzunehmen ist jedoch, dass die zur Analyse als singulär in diesem Kapitel dargestellten NPM-Reformen und die Entwicklungen im Bereich Lehre und Studium Rückkoppelungseffekte beziehungsweise gegenseitige Verstärkereffekte bereits gegenwärtig und zukünftig erzeugen. Es ist weiter zu vermuten, dass die Wechselwirkungen eine eigene Dynamik entwickeln und verstetigen, die, sofern noch nicht erfolgt, die Konsolidierung von Funktionsbereichen und Stellen für Hochschulprofessionelle vorantreiben. Zudem ist davon auszugehen, dass – ergänzend zur Notwendigkeit der eigenständigen Aufgabengestaltung an den Hochschulen durch entsprechend qualifiziertes Personal – die Hochschulprofessionellen selbst einen Beitrag zu ihrer Unersetzlichkeit und damit zu der daraus resultierenden dauerhaften Etablierung von Funktionsbereichen samt Stellen leisten werden.

Kapitel 4

Wer sind diese HOPROs, und was tun sie eigentlich?

Nadine Merkator, Christian Schneiderberg und Ulrich Teichler

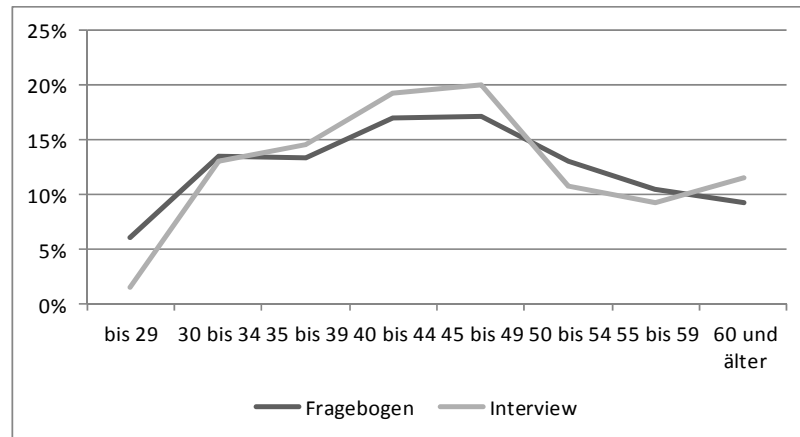
4.1 Sozio-biographische Merkmale der Hochschulprofessionellen in Deutschland

Im Rahmen der diesem Buch zugrunde liegenden HOPRO-Untersuchung ist erstmalig der Versuch unternommen worden, diese sich neu herausbildende Berufsgruppe in der Bundesrepublik Deutschland eingehend zu beschreiben. Zwar liegen nur detaillierte Informationen zu Hochschulprofessionellen von elf Universitäten vor, die an der schriftlichen Befragung teilgenommen haben, aber ihre genauere Darstellung im Folgenden ist von der Überzeugung getragen, dass ihre Charakteristika wahrscheinlich nicht erheblich von denen der Gesamtheit im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem abweichen.

Beim Blick auf sozio-biographische Merkmale ist bemerkenswert, dass deutlich mehr als die Hälfte der Hochschulprofessionellen Frauen sind (im Falle der hier behandelten Befragung 59 %) – ein Befund, der auch für andere europäische Länder zutrifft (siehe Gornitzka und Marheim Larsen 2004, S. 461). Ferner sind die Hochschulprofessionellen mit einem Altersdurchschnitt von 45 Jahren relativ jung. Ob das dauerhaft typisch ist oder nur dem derzeitigen Umstand zu verdanken ist, dass von Jahr zu Jahr mehr Stellen geschaffen werden und deshalb viele dieser Stellen noch nicht lange besetzt sind, kann hier nicht geprüft werden.

80 Prozent der Befragten Hochschulprofessionellen leben in einer festen Partnerschaft oder sind verheiratet. Bei 56 Prozent der Befragten leben Kinder im Haushalt. Die Befragten haben im Durchschnitt mehr als 1,7 Kinder; das ist mehr als der Bundesdurchschnitt, aber dies hängt mit der Altersverteilung der Hochschulprofessionellen zusammen.

Abbildung 4.1 Alter der Befragten (schriftliche Befragung und Interviews)



Angabe zum Geburtsjahr aus dem Fragebogen (Frage 8.2) und dem Kurzfragebogen des Interviews. Prozentuale Verteilung der Alterskategorien.

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010 und HOPRO-Interviews 2009–2010

94 Prozent haben bereits seit Geburt die deutsche Staatsangehörigkeit, 96 Prozent hatten diese zur Zeit ihres ersten Studienabschlusses, und 98 Prozent haben diese zum Zeitpunkt der Befragung. Jeweils 95 Prozent der Befragten sind in Deutschland geboren und haben ihren Studienabschluss in Deutschland erreicht. Hochschulprofessionelle in Deutschland sind demnach sesshafter als Wissenschaftler(innen), die an deutschen Universitäten tätig sind.

4.2 Berufserfahrungen

Die Hochschulprofessionellen, die an der genannten Befragung teilgenommen haben, waren zum Zeitpunkt der Befragung im Durchschnitt etwa neun Jahre an Hochschulen erwerbstätig und etwa acht Jahre in ihrem jetzigen Bereich tätig. Diese Befunde deuten darauf hin, dass der jetzige Tätigkeitsbereich für die Meisten ihr erster an Hochschulen überhaupt ist. Die Tätigkeit auf der derzeitigen Position bzw. Stelle beträgt im Durchschnitt sechs Jahre, wobei ein Drittel schon länger dort tätig ist, dagegen ein Viertel nicht länger als höchstens zwei Jahre.

Jeweils fast zwei Drittel der Hochschulprofessionellen geben an, dass sie sich für ihren jetzigen Tätigkeitsbereich entschieden haben, da sie speziell daran interessiert gewesen seien (65 %) und da er ihren Fähigkeiten entsprochen habe (63 %). 31 Prozent berichten, sie seien dazu aufgefordert worden. Daneben wird, wie Tabelle 4.1 zeigt, jeweils von etwa einem Viertel bis zu einem Siebtel eine Reihe weiterer Gründe genannt – so das Interesse an der Erschließung eines Berufsfeldes, ihre spezielle Qualifizierung für diesen Bereich oder sogar Zufall. Nur sechs Prozent nennen die gute Arbeitsmarktlage in diesem Bereich als Grund, sich für die Hochschulprofessionellen-Tätigkeit zu entscheiden.

Tabelle 4.1 Gründe der Hochschulprofessionellen für die Entscheidung für ihren jetzigen Tätigkeitsbereich 2009–2010

	Prozent	Häufigkeit
Sie haben sich speziell für diesen Bereich interessiert	65	488
Entsprach Ihren Fähigkeiten	63	473
Sie wurden dazu aufgefordert	31	233
Neues Berufsfeld erschließen	26	194
Sie sind speziell für diesen Bereich ausgebildet	24	178
Als Alternative zu Forschung und Lehre	20	148
Um Aufstiegschancen wahrzunehmen	19	145
Familienfreundliche Arbeitsbedingungen	17	131
Durch Zufall	14	105
Anderes	9	64

Frage 1.7 Warum haben Sie sich für diesen Tätigkeitsbereich in der Hochschule entschieden? (Mehrfachantworten möglich; N=1180).

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Die genannten Gründe unterscheiden sich kaum nach der Dauer der Tätigkeit. Allerdings geben diejenigen, die Leitungsfunktionen haben, in höhere Gehaltsklassen eingestuft sind und somit auch etwas älter sind, überdurchschnittlich häufig an, dass sie sich speziell für den Bereich ihrer jetzigen Tätigkeit interessiert haben. Teilzeitbeschäftigte (vor allem Frauen) nennen häufig »familienfreundliche Arbeitsbedingungen« als Grund. Befragte mit einem Fachhochschulabschluss sehen in diesem Bereich auch eine besondere Chance zum Aufstieg.

Fast die Hälfte der Befragten hat ihre Stelle durch eine externe Bewerbung gefunden. Lediglich ein Drittel gibt an, durch eine interne Bewerbung die Stelle erhalten zu haben, und von diesen Fällen nennen fast drei Viertel

eine Veränderung der Funktion (73 %). Drei andere Wege werden von einem Fünftel bis einem Viertel genannt (manche Befragte nennen mehr als einen Weg): über eine vorangegangene Beschäftigung als studentische Hilfskraft oder Praktika (25 %), durch eine Aufforderung zur Bewerbung (21 %) oder durch Eigeninitiative (20 %).

4.3 Berufsbezeichnung und Beschäftigungssituation

In Antwort auf eine offene Frage nach ihrer Dienstbezeichnung nennen die in diese Analyse einbezogenen 754 Hochschulprofessionellen insgesamt 579 unterschiedliche Bezeichnungen. Das macht deutlich, dass sich diese allmählich herausbildende und an Einfluss gewinnende Berufsgruppe noch keineswegs in einem Stadium eindeutiger beruflicher und organisatorischer Standardisierung befindet.

Auf der Basis dieser offenen Frage sowie weiteren gezielten Fragen lassen sich die Position und die organisatorische Einbettung von nur fast zwei Dritteln der Befragten näher bestimmen. Dabei wird deutlich, dass sich von diesen etwa ein Drittel in Leitungspositionen sieht: Etwa ein Viertel leiten eine Einheit und sieben Prozent sind stellvertretende Leiter(innen). Mehr als die Hälfte sind als Mitarbeiter(innen) eingestellt (56 %) – dabei variieren die Bezeichnungen: Am häufigsten ist von Referent(inn)en und von Berater(inne)n die Rede. Ähnlich fallen die Angaben zur Entlohnung aus: Die Mehrheit ist in der Entgeltgruppe TVöD, TVL 13, der Vergütungsgruppe BAT II oder der Beamtenbesoldungsgruppe 13 eingestuft und nur 21 Prozent in einer höheren Stufe.

Bemerkenswert für die Brückenfunktion von Hochschulprofessionellen zwischen Wissenschaft und Management ist, dass sich die Häufigkeiten der Einordnung in die Statusgruppen der wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen) (46 %) einerseits und der technisch-administrativen Mitarbeiter(innen) (39 %) andererseits nur wenig unterscheiden. Unter den technisch-administrativen Mitarbeiter(inne)n sind in größerer Zahl Frauen vertreten sowie insgesamt mehr Personen mit Bachelor- oder mit Fachhochschulabschlüssen. Wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) sind dagegen häufiger in Forschung und Lehre tätig.

Die Angaben der Hochschulprofessionellen bestätigen nicht das weit verbreitete Urteil, dass sich ihr Bereich weitgehend auf der Basis instabiler Beschäftigung entwickelt. Jeweils etwa drei Viertel sind auf Planstellen

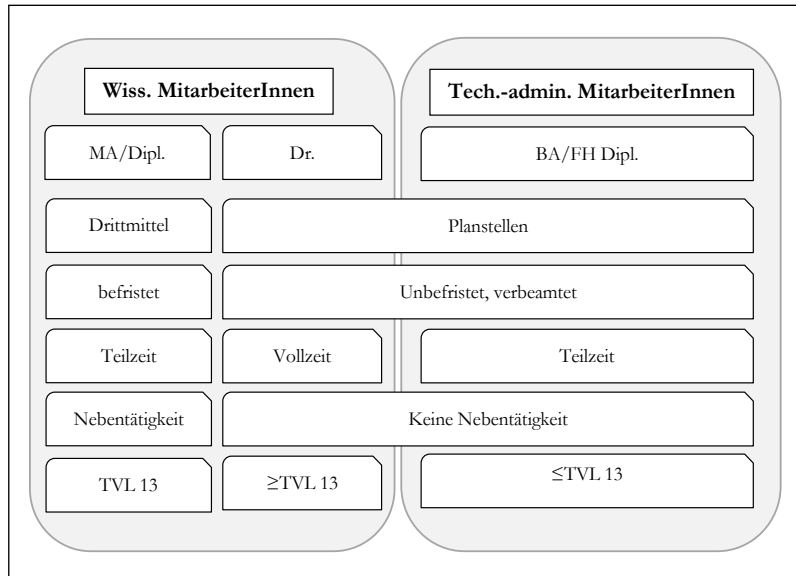
eingearbeitet und ohne Fristsetzung beschäftigt (dabei 15 % verbeamtet). Allerdings gibt es eine nicht unbeträchtliche Zahl von temporären Lösungen, so in acht Prozent der Fälle eine Beschäftigung auf der Basis von Drittmitteln. Die Mehrheit der befristet beschäftigten Hochschulprofessionellen – 18 Prozent aller Befragten – sehen keine Aussicht auf einen unbefristeten Vertrag.

Drei Viertel sind Vollzeit beschäftigt und ein Viertel Teilzeit (meist zu 50 Prozent der normalen Arbeitszeit). Unter den Letzteren ist ein überdurchschnittlich hoher Anteil befristet beschäftigt. Die Hochschulprofessionellen schätzen ihre reale wöchentliche Arbeitszeit im Durchschnitt auf 41 Stunden – also über ein Zehntel höher als die vertragliche Arbeitszeit, wobei die Angaben im Einzelfall stark variieren. Das entspricht dem, was in Deutschland die in Lehre und Forschung tätigen wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen) berichten (siehe Jacob und Teichler 2011).

Trotz der hohen Anzahl an Vollzeitstellen und der generell hohen Arbeitsbelastung, die durch die hohe Zahl der realen Durchschnittsarbeitsstunden gezeigt wird, gibt ein Viertel der Befragten an, zusätzlich anderen beruflichen Tätigkeiten nachzugehen. Von diesen nennt mehr als ein Drittel eine Tätigkeit an der eigenen Hochschule (zum Beispiel als Lehrauftrag). Nur vereinzelt arbeiten die Hochschulprofessionellen daneben in der Privatwirtschaft (zum Beispiel als Therapeut(in)), im öffentlichen Bereich (zum Beispiel als Lehrer(in)) oder an anderen Hochschulen. Wie zu erwarten, wird eine Tätigkeit an anderen Institutionen weitaus häufiger genannt, wenn die Tätigkeit als Hochschulprofessionelle(r) nur Teilzeit ist.

In Abbildung 4.2 werden Kontraste im Profil der Hochschulprofessionellen nach ihrer Einordnung als wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) oder technisch-administrative Mitarbeiter(innen) dargestellt. Erstere haben eher höhere wissenschaftliche Qualifikationen, sind aber zu größeren Anteilen instabil und Teilzeit beschäftigt.

Abbildung 4.2 Profil der Hochschulprofessionellen nach Einordnung als wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) oder technisch-administrative Mitarbeiter(innen)



Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

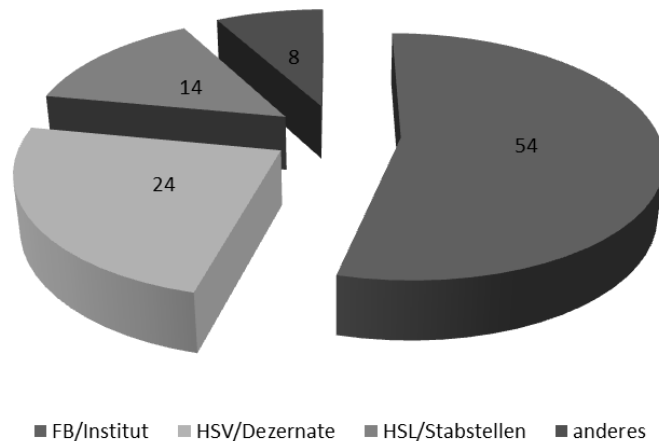
4.4 Organisationale Einbettung

Die organisationale Einbettung von Hochschulprofessionellen in ihre Universität ist recht heterogen. Auf eine entsprechende offene Frage wurden 498 unterschiedliche Angaben zur offiziellen Bezeichnung der Organisationseinheit gemacht.

38 Prozent der Befragten berichten, innerhalb eines Fachbereichs/einer Fakultät angesiedelt zu sein, und 16 Prozent an einem eigenen Institut oder Zentrum (siehe Abbildung 4.3). 15 Prozent sind in einem speziellen eigenen Referat/Dezernat/Abteilung in der zentralen Hochschulverwaltung tätig und weitaus mehr in anderer Weise in der Hochschulverwaltung: neun Prozent nennen die Hochschulverwaltung generell, acht Prozent die Hochschulleitung und sechs Prozent Stabsstellen. Nur selten wird anderes angegeben, so Projektstellen (1 %) und ausgegliederte Einheiten (GmbH, An-

Institut und Ähnliches) (1 %). Schließlich geben zwei Prozent an, keiner Organisationseinheit zugeordnet zu sein.

Abbildung 4.3 Organisationseinheiten der HOPROs in Hochschulen



Frage 2.10 Wo ist ihre Organisationseinheit in der Hochschule angesiedelt? Prozentuale Verteilung der HOPRO-Stellen auf die Organisationseinheiten in Hochschulen.
Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Bei den Interviews wird deutlich, dass etwa die Hälfte der Hochschulprofessionellen an Fachbereichen und Instituten dem Dekanat zugeordnet sind. Von den außerhalb der wissenschaftlichen Einheiten Tätigen sind etwa ein Drittel der Hochschulleitung zugeordnet (wobei es sich hier vor allem um Personen auf Stabsstellen handelt).

Stabsstellen und Zuordnungen zu Hochschulleitungen sind häufiger an großen Universitäten anzutreffen. Auch gilt für sie, dass sie im Durchschnitt eher in jüngerer Zeit eingeführt worden sind und dass unter ihnen überdurchschnittlich häufig leitende Positionen sind.

Unmittelbare dienstrechtliche Vorgesetzte sind bei fast einem Drittel der Befragten Leiterinnen oder Leiter der Organisationseinheit, bei 22 Prozent Dekanin oder Dekan, bei 15 Prozent leitende Verwaltungsmitarbeiterinnen oder -mitarbeiter (zum Beispiel Dezernentin oder Dezernent oder Abteilungsleiterin oder -leiter) und bei elf Prozent Professorinnen oder Professoren.

Die jüngsten Organisationseinheiten beschäftigen sich häufig mit Studien-Strategieentwicklung und Kapazitätsplanung sowie der Qualitätssicherung und Entwicklung. Insgesamt geben fast zwei Drittel der Befragten an, dass ihre Organisationseinheit mit der Schaffung ihrer Position ein (zum Teil) neues Tätigkeitsfeld erschlossen hat.

Insbesondere die Bereiche Entwicklungsplanung, Evaluation/Monitoring und Öffentlichkeits-/Pressearbeit scheinen zu expandieren. Die dort tätigen Befragten geben signifikant häufiger an, dass bei ihrem Stellenantritt das entsprechende Tätigkeitsfeld neu erschlossen wurde beziehungsweise dass es keine Vorgänger in einer vergleichbaren Funktion gegeben hat. Veränderungen der Arbeitsstrukturen und der Aufgaben sind ein häufig von den Interviewten angesprochenes Phänomen. Umstrukturierungen und Neuverteilung von Aufgaben führten zu Herausbildung von neuen Stellen für Hochschulprofessionelle.

Insgesamt arbeiten in den Organisationseinheiten der Befragten im Durchschnitt 16 Personen (arithmetisches Mittel). Bedingt durch die große Streuung von 0 bis 100 Personen ist es jedoch sinnvoller, den Median – acht Personen – zu betrachten; davon sind drei explizit Hochschulprofessionelle und drei weitere Personen ohne Hochschulabschluss. Lediglich vier Prozent der Befragten sind als Einzige in ihrer Organisationseinheit tätig.

Tabelle 4.2 Merkmale der Organisationseinheit

Es gibt...	Mittelwert
einen Servicegedanken	2,1
ein Gestaltungsinteresse der Hochschulleitung	2,6
eine Wertschätzung von Kollegialität bei Entscheidungsprozessen	2,6
eine strategische Planung	2,6
eine Betonung der Zielsetzung bzw. des Profils (der Mission) der Hochschule	2,7
eine lehrunterstützende Grundhaltung beim Verwaltungs- und Dienstleistungspersonal	2,7
eine forschungsunterstützende Grundhaltung beim Verwaltungs- und Dienstleistungspersonal	2,9
umständliche Verwaltungs- und Entscheidungsprozesse	2,9
eine Kommunikation zwischen der Hochschulleitung und den Wissenschaftler/innen	3
Entscheidungen auf der Basis von Evaluationsergebnissen	3
einen Top-down-Management-Stil	3,2
eine Wirkung von Zielvereinbarungen	3,3

Frage 3.6 In ihrer Organisationseinheit gibt es.... Skala von 1 = »sehr stark« bis 5 = »gar nicht/sehr gering«.

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Auf die Frage, was die Charakteristika des organisatorischen Bereichs sind, heben viele Befragte hervor, dass der Service-Gedanke stark ausgeprägt sei. Dies wird im Durchschnitt mit 2,1 auf einer Fünfer-Skala von 1 = »sehr stark« bis 5 = »gar nicht/sehr gering« eingestuft. Ebenfalls deutlich über dem Durchschnitt (2,6–2,7) werden das Gestaltungsinteresse der Hochschulleitung, die Wertschätzung von Kollegialität bei Entscheidungsprozessen, strategische Planung, die Betonung des Profils der Universitäten und eine lehrunterstützende Orientierung in der Verwaltung genannt (siehe Tabelle 4.2). Dagegen findet die Einschätzung, dass ein Top-down-Managementstil vorherrsche und dass Zielvereinbarungen große Wirkung zeitigten, kaum Zustimmung.

Tabelle 4.3 Merkmale der Organisationseinheit nach spezifischen Aufgabenbereichen

	Organisationseinheiten					
	Leitung in der zentralen Verwaltung	Fachbereichsgeschäftsführung etc.	Qualitätssicherung, -entwicklung	Entwicklungs- / Strategieplanung	Internationales, Mobilität	Studienberatung, -Service,
Betonung der Zielsetzung bzw. des Profils (der Mission) der Hochschule	2,4	2,7	2,8	2,4	2,5	2,9
Kommunikation zwischen der Hochschulleitung und den Wissenschaftler (-innen)	2,9	2,8	2,7	2,5	2,8	3,4
Gestaltungsinteresse der Hochschulleitung	2,2	2,3	2,8	2,3	2,5	3,1
lehrunterstützende Grundhaltung beim Verwaltungs- und Dienstleistungspersonal	2,6	2,6	2,5	2,6	2,8	2,9
forschungsunterst. Grundhaltung b. Verwaltungs- und Dienstleistungspersonal	2,6	2,6	2,6	2,3	3,1	3,3
Wirkung von Zielvereinbarungen	3,3	3,1	2,8	2,7	3,2	3,4
Strategische Planung	2,3	2,6	2,5	2,5	2,5	2,9
Servicegedanken	2,0	2,1	1,8	2,4	2,1	2,0

Frage 3.6 In ihrer Organisationseinheit gibt es.... Skala von 1 = »sehr stark« bis 5 = »gar nicht/sehr gering«.

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Der Stellenwert vieler derartiger Zielsetzungen und strategischer Charakteristika wird von Hochschulprofessionellen aus manchen Aufgabenbereichen generell geringer eingeschätzt (siehe Tabelle 4.3): in den Fachbereichen/Fakultäten geringer als in der Verwaltung und dabei am geringsten, wenn Professorinnen bzw. Professoren die Vorgesetzten sind, sowie schließlich von denjenigen, die als Studienberaterinnen bzw. -berater tätig sind.

4.5 Bewertung der beruflichen Situation

Die Befragten bewerten die Arbeitssituation in ihren Organisationseinheiten in manchen Aspekten recht positiv. Auf einer Fünfer-Skala von 1 = »trifft völlig zu« bis 5 = »trifft überhaupt nicht zu« bewerten sie die Arbeitsatmosphäre und die Arbeitsmoral jeweils als gut (Mittelwert 2,1). Überwiegend geben sie an, dass sie sich einem Team zugehörig fühlen (Mittelwert 2,3), dass Absprachen eingehalten werden (Mittelwert 2,4), dass Kritik geäußert werden kann (Mittelwert 2,5) und dass gute Arbeit gelobt wird (Mittelwert 2,5). Im Mittelwert als weniger zutreffend schätzen sie ein, dass Entscheidungen transparent sind (2,9), dass die Leitungsebene eine klare Strategie für den jeweiligen Bereich der Befragten hat (3,1) und dass klare Arbeitsanweisungen gegeben werden (3,2).

Die Bewertungen der Arbeitssituation fallen – wie zu erwarten – eher positiv aus, wenn bei den vorher behandelten organisatorischen Charakteristika eine strategische, kommunikative und unterstützende Grundhaltung beschrieben worden ist. Das gilt auch, wenn die Befragten für sich selbst – wie an anderer Stelle behandelt – Gestaltungsspielräume und die Gelegenheit zu interessanter und fordernder Tätigkeit beobachten. Bemerkenswert ist ferner, dass die Bewertungen der Arbeitssituation eher positiv ausfallen, wenn die Position der Hochschulprofessionellen noch nicht so lange besteht und wenn die Arbeitseinheit, der sie zugeordnet ist, relativ klein ist.

4.6 Funktionen und Aufgabenbereiche

Die Aufgabenbereiche der Hochschulprofessionen sind enorm vielfältig, und es ist anzunehmen, dass diese Vielfalt mit dem Wachstum der Berufsgruppe weiter zunimmt (siehe Gornitzka 2008, S. 174). Die Tätigkeitsbe-

reiche und Aufgaben sind in der Regel wenig standardisiert. So lässt sich durchaus auch das ganze Berufsfeld als diffus (Gornitzka und Marheim Larsen 2004) charakterisieren.

Wie bereits berichtet, haben die insgesamt 754 Befragten 579 unterschiedliche Dienstbezeichnungen. Ähnliches zeigt sich bei den 553 unterschiedlichen Antworten auf eine offene Frage nach ihren beruflichen Primärfunktionen.

Auf der Basis der Antworten auf diese und weitere Fragen ist in mehreren Arbeitsschritten eine Liste von 18 zentralen Primärfunktionen entwickelt worden. Dabei zeigt sich, dass Studienberatung, Studienservice und Prüfungswesen (23 % der Antworten) und Management, Geschäftsführung und klassische Verwaltung (19 %) mit Abstand am häufigsten vertreten sind.

Die anderen 16 Primärfunktionen werden jeweils von ein bis sieben Prozent genannt (siehe Tabelle 4.4). In elf Prozent der Fälle ist keine eindeutige Zuordnung zu den Funktionsbereichen möglich, und von sieben Prozent der Befragten werden zwei dieser Funktionsbereiche genannt.

Tabelle 4.4 Primärfunktionen der Befragten

	Primärfunktionen	
	Antworten	
	Häufigkeiten	Prozent
Studienberatung, Studienservice, Prüfungswesen	183	23
Management/Geschäftsführung u. klassische Verwaltung	153	19
Sonstiges, nicht klar abgrenzbar	85	11
Lehre	57	7
Leitung zentral	50	6
Qualitätssicherung, -entwicklung	40	5
Internationales, Mobilität, ERASMUS	37	5
Studien-, Entwicklungs-, Strategie-, Kapazitätsplanung	37	5
Öffentlichkeitsarbeit/Marketing	32	4
Gleichstellung	28	3
E-Learning/EDV/Medien	26	3
Forschung	25	3
Personalentwicklung/Hochschuldidaktik	21	3
Bibliothek	10	1
Forschungsservice	10	1
Wissens- und Technologietransfer	8	1
Wissenschaftlicher Nachwuchs	5	1
Gesamt	807	100

Frage 3.1 Bitte nennen Sie ihre Primärfunktion bzw. bei Gleichverteilung Ihre Primärfunktionen (zum Beispiel Bologna-Beauftragte/r, Evaluator/in, Fachbereichsreferent/in, ...).

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Zusätzlich wurden in einer offenen Frage die fünf wichtigsten beruflichen Aufgabenbereiche erhoben. Dabei erfolgten im Durchschnitt je Person 3,7 Nennungen:

- Fast alle Befragten haben mit Studienberatung, Studienservice oder Prüfungswesen als wichtige Aufgabenbereiche zu tun (88 %).
- Management, Geschäftsführung und klassische Verwaltung werden auch hier am zweithäufigsten – allerdings mit deutlichem Abstand – genannt (38 %).
- Daneben nennt eine beachtliche Zahl E-Learning, EDV und Medien (33 %), Internationales und Mobilität (ebenfalls 33 %), Lehre (24 %) sowie Studienplanung und die damit verbundenen Planungsbereiche (22 %) als größere Aufgabenbereiche.

Tabelle 4.5 Aufgabenbereiche der Befragten

	Aufgabenbereiche	
	Antworten	
	Häufigkeiten	Prozent
Bibliothek	86	3
E-Learning/EDV/Medien	248	9
Forschung	26	1
Forschungsservice	19	1
Gleichstellung	116	4
Internationales, Mobilität, ERASMUS	252	9
Management/Geschäftsführerfunktionen und klassische Verwaltung	287	10
Lehre	181	6
Leitung zentral	81	3
Öffentlichkeitsarbeit/Marketing	70	3
Personalentwicklung/Hochschuldidaktik	67	2
Qualitätssicherung, -entwicklung	44	2
Sonstiges, nicht klar abgrenzbar	451	16
Studien-, Entwicklungs-, Strategie-, Kapazitätsplanung	163	6
Studienberatung, Studienservice, Prüfungswesen	666	24
Wissens- und Technologietransfer	17	1
Wissenschaftlicher Nachwuchs	26	1
Gesamt	2800	100

Frage 3.2 Bitte skizzieren Sie Ihre fünf wichtigsten beruflichen Aufgabenbereiche (zum Beispiel Beratung von Studierenden, Weiterbildung von Lehrenden, Studiengangsentwicklung, ...). (Offene Frage).

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Anhand einer im Vorfeld der Befragung entwickelten Liste wurde gebeten, die Häufigkeit von Tätigkeiten (innerhalb der vergangenen zwölf Monate) auf einer Fünfer-Skala von 1 = »sehr häufig« bis 5 = »gar nicht/sehr selten« einzuordnen (siehe Tabelle 4.6).

Tabelle 4.6 Häufigkeit der Tätigkeiten der Befragten

	Mittelwert	Standard- abweichung
Information und Beratung	1,6	0,9
Administration	2,4	1,3
Sonstige Verwaltungstätigkeiten	2,7	1,3
Strategieentwicklung	2,9	1,4
Unterstützung/Planung und Koordination von Lehre	2,9	1,5
Kooperation mit Externen	2,9	1,3
Mitarbeit in Gremien/Gremienbetreuung	2,9	1,4
Entwicklungsplanung	3,1	1,4
Öffentlichkeitsarbeit/Pressearbeit	3,3	1,3
Budgetierung/Finanzierung	3,3	1,5
Evaluation/Monitoring	3,4	1,3
Studiengangentwicklung	3,6	1,5
Personalentwicklung	3,7	1,4
Unterstützung/Planung und Koordination von Weiterbildung(en)	3,8	1,3
Unterstützung/Planung und Koordination von Internationalisierung	3,8	1,3
Unterstützung/Planung und Koordination von Forschung	3,8	1,3
Anrechnung von Studienleistungen	3,9	1,4

Frage 3.3 Bitte schätzen Sie, wie häufig Sie in den vergangenen zwölf Monaten (sofern kürzer beschäftigt, bitte ab Stellenantritt) folgende Tätigkeiten ausgeführt haben. Skala von 1 = »sehr häufig« bis 5 = »sehr selten/gar nicht«. Bei Standardabweichung wurde bei der ersten Stelle nach dem Komma ab einem Wert von 5 aufgerundet.

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Auch hier zeigt sich erneut, dass Information und Beratung (Mittelwert von 1,6) sowie Administration (2,4) häufige Tätigkeiten genannt werden. Allerdings wird gerade in den Antworten zu dieser Frage die Vielfalt der Tätigkeiten deutlich: auch sonstige Verwaltungstätigkeiten (2,7), Planung und Unterstützung der Lehre, Betreuung von oder Mitarbeit in Gremien, Strategieentwicklung und Kooperation mit Externen (jeweils 2,9) sind mit mittlerer Häufigkeit vertreten.

Bei den Interviews wird deutlich, dass ein regelmäßiger, routinierter Wochenablauf eher selten anzutreffen ist:

»Und das genau empfinde ich als sehr, sehr angenehm, weil es eigentlich nie eine Routine gibt. Es gibt einzelne Routineabläufe, aber es gibt nie Routine. Jeder Tag ist eigentlich unvorhersehbar anders als der vorausgehende.« (Interview 34, Absatz 18)

»Es ist ein sehr breites Spektrum, wo sehr wenig feststehende und sich ständig wiederholende Aufgaben drin sind und ziemlich viel, was sich immer aus dem ergibt, was das Präsidium plant oder was aus der Uni an uns herangetragen wird.« (Interview 84, Absatz 12)

Zum einen ist die Arbeit oft projektförmig und über längere Zeiträume strukturiert, zum anderen gibt es saisonale Höhepunkte von Anforderungen, die bei den zentralen Funktionsbereichen jeweils unterschiedlich ausfallen: Allgemeine Studienberater(innen) konstatieren Anforderungsgipfel in zeitlicher Nähe zum Abitur, Fachstudienberater zu Prüfungszeiten und Verantwortliche für Qualitätsmanagement und Lehrevaluation gegen Ende der Vorlesungszeiten. Andere Aufgaben haben größeres Gewicht in Zeiten, wenn die zuvor genannten saisonalen Anforderungsgipfel abgeklungen sind. Routinearbeiten entstehen vor allem bei fixen Terminen wie zum Beispiel bei Beratungssprechstunden oder regelmäßigen Sitzungsterminen. Ein Studienberater beschreibt die Situation wie folgt:

»Also meine Arbeitswochen sind sehr bunt und variieren sehr stark, also da kann jede Woche oder da ist im Regelfall jede Woche verschieden von einer anderen. Da gibt es jetzt kein festes Zeitraster, wo ich das eine oder das andere mache. Also die einzige Regelmäßigkeit sind die regelmäßigen Sprechstunden, die ich für die Studienberatung anbiete.« (Interview 54, Absatz 22)

Außer in den Bereichen Archivierung (in großen Universitäten häufiger) sowie Öffentlichkeits- und Pressearbeit (in kleinen Universitäten häufiger) ist die Häufigkeit der unterschiedlichen Tätigkeiten unabhängig von der Größe der Universität.

Die Hochschulprofessionellen sind darüber hinaus gefragt worden, welchen Anteil ihrer Arbeitszeit sie mit den oben genannten Tätigkeiten verbringen, die als typisch für die Hochschulprofessionellen-Funktion angesehen werden können, und welchen Anteil mit Lehre und in der Forschung. Dabei sind sie gebeten worden, die prozentualen Anteile in einer typischen Arbeitswoche in den vergangenen zwölf Monaten zu schätzen.

Wie Tabelle 4.6 zeigt, wird der Aufwand für die Hochschulprofessionellen-Tätigkeiten im Durchschnitt auf insgesamt 86 Prozent der Arbeitszeit geschätzt. Ein Siebtel ihrer Zeit sind sie unmittelbar in Lehre und For-

schung tätig. Eine entsprechende Zusatzfrage zeigt, dass die Tätigkeit in Lehre und Forschung dort überwiegt, wo sie auch vertraglich als Arbeitsaufgabe vorgesehen ist.

Die Tätigkeit in Lehre und Forschung variiert stark nach den primären Tätigkeitsbereichen von Hochschulprofessionellen. Lehre für Studierende wird beispielsweise von Personen aus dem Bereich Studienberatung deutlich häufiger als von Personen aus anderen Bereichen ausgeführt, Forschung dagegen am häufigsten von Personen aus den Bereichen Wissens- und Technologietransfer sowie wissenschaftlicher Nachwuchs.

4.7 Zentrale Funktionsbereiche: Eine Aggregation der Berichte von Hochschulprofessionellen

Um Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen übersichtlicher darstellen und erklären zu können, wurden auf der Basis der schriftlichen Befragung die vorhandenen Informationen in einer kleinen Zahl von Kategorien für zentrale Funktionsbereiche aggregiert. Dabei zeigte sich, wie Tabelle 4.7 verdeutlicht, dass nur zwei Kategorien unter den Hochschulprofessionellen häufig vertreten sind: *Studienberatung* (16 %) und *Koordinationsaufgaben in Fachbereichen* (14 %) (beides lehrbezogene Funktionen), dass sich jeweils drei bis sieben Prozent der Befragten drei anderen Bereichen zuordnen lassen und dass mehr als die Hälfte (54 %) in keine dieser Kategorien passt.

Tabelle 4.7 Funktionsbereiche der Befragten in der Hochschulverwaltung

	Häufigkeit	Prozent
Anderes	406	54
Studienberatung u. -services	120	16
Fachbereichsgeschäftsführung/-management	103	14
Entwicklungsplanung und Qualitätssicherung	50	7
Leitungsfunktion in zentr. Universitätsverwalt.	48	6
Internationales und Mobilität	27	4
Gesamt	754	100

Frage 3.1 Bitte nennen Sie Ihre Primärfunktion bzw. bei Gleichverteilung Ihre Primärfunktionen (zum Beispiel Bologna-Beauftragte/r, Evaluator/in, Fachbereichsreferent/in, ...) und Frage 3.2 Bitte skizzieren sie Ihre 5 wichtigsten beruflichen Aufgabenbereiche (zum Beispiel Beratung von Studierenden, Weiterbildung von Lehrenden, Studiengangentwicklung, ...). (Offene Frage).

Die Interviews haben vielerlei Informationen erbracht, die die Situation in den genannten fünf zentralen Funktionsbereichen anschaulicher machen. Dies sei im Folgenden aufgenommen.

Bei Hochschulprofessionellen in Leitungspositionen in der zentralen Verwaltung – der ersten der in Tabelle 4.7 aufgezeigten zentralen Kategorien – handelt es sich um Personen, die in der zentralen Verwaltung der Universitäten angesiedelt sind (Hochschulreferate, Dezernate, Abteilung Studium und Lehre, etc.) und dort die Leitungsfunktion über bestimmte Abteilungen bzw. Bereiche übernehmen. Größe und inhaltliche Ausrichtung dieser Abteilungen bzw. Bereiche können dabei variieren – so unterscheidet sich beispielsweise die Anzahl der Mitarbeiter in der jeweiligen Organisationseinheit erheblich (7 bis 32 Personen). Die Bandbreite der Aufgaben reicht von Qualitätsmanagement und Entwicklungsplanung über Studienberatung bis zu internationalen Angelegenheiten. Kern der Tätigkeit und gemeinsamer Nenner dieser Funktionsgruppe ist die Leitungsfunktion in Verbindung mit der Funktion als »Informationsmultiplikator«. Oftmals handelt es sich um reine Koordinationsaufgaben, das bedeutet, dass keine eigene Arbeitsverrichtung in den Bereichen (Studienberatung, Qualitätssicherung etc.) stattfindet: »Ich bin mit allem und jedem ein bisschen beschäftigt, aber nicht in der Tiefe. Das machen dann meine Mitarbeiter« (Interview 6, Absatz 14).

Die primäre Tätigkeit besteht dagegen in der Wahrnehmung von Koordinierungs- und Kommunikationsaufgaben, beispielsweise in Form von Sitzungen, Besprechungen, Absprachen und Abstimmungen mit verschiedenen Personengruppen der Universität.

»In einer durchschnittlichen Arbeitswoche würde ich sagen, zwei Drittel der Zeit verbringe ich in Terminen. [...] Es gibt ja inzwischen so viele Arbeitsgruppen [...], dass ich das Gefühl habe, dass ich eigentlich nur noch von Termin zu Termin hetzte, mich mit irgendwelchen Leuten abstimme, das Ganze vor- und nachbereite. Und ich würde sagen, das letzte Drittel verwende ich dafür, dass ich meine Leute über diese Termine, die ich dann gehalten habe, informiere und die dann wieder wissen, wie sie die ganze Arbeit weiter voranbringen können.« (Interview 6, Absatz 28)

»...Termine, wo ich in Sitzungen sitze, Studiendekanssitzung, Fortbildung, Teamsitzung, Teamleitung, ein Jour-fix, wo wir im Gremium, Leitungsgremium, uns treffen. Dann einzelne Veranstaltungen, [...] Viel Gespräche, die ich mit Vertretern innerhalb der Universität führe. Also entweder telefonisch oder auch dass sie hierher kommen oder ich dort hin gehe.« (Interview 65, Absatz 20)

Eine Person fasst ihren Alltag zusammen, indem sie sagt, dass sie im Grunde nur von einer Besprechung zur nächsten eilen würde (Interview 7, Absatz 18); eine andere gibt an, dass ihre Arbeit eigentlich ein »Job des Telefonierens« (Interview 18, Absatz 20) sei.

In einigen Fällen kommen aber auch die Aufgabenbereiche Konzept- und Strategieentwicklung hinzu, oftmals bleibt dafür jedoch wenig bzw. gar keine Zeit.

Unter den interviewten Fachbereichsgeschäftsführern bzw. -managern – der zweiten der in Tabelle 4.7 genannten fünf Kategorien – sind Personen mit sehr unterschiedlichen Positionsbezeichnungen zusammengefasst, zum Beispiel Geschäftsführer(in) des Fachbereichs/der Fakultät bzw. des Dekanats, Koordinator(in) für Studium und Lehre, Referent(in) für Bildung, Studienmanager(in), Fachbereichsreferent(in), Studiengangskoordinator(in) und Assistent(in) des Studiendekans. Gemeinsames Merkmal dieser Personengruppe ist die Ansiedlung auf Fachbereichs- bzw. Dekanatsbene. Oft besteht die Funktion dieser Hochschulprofessionellen in der Herstellung von Kontinuität vor dem Hintergrund ständig wechselnder Dekane sowie darin, als Schaltstelle zwischen Fachbereich und Hochschulleitung zu wirken. Dabei lassen sich zwei Unterkategorien unterscheiden.

In der ersten Unterkategorie beziehen sich die Aufgaben auf den Bereich Studium und Lehre; das heißt es werden vor allem Aufgaben in ein bis zwei der Bereiche Studienplanung, Qualitätsmanagement und Studienberatung übernommen. Häufig kommen weitere Aufgabenbereiche, zum Beispiel Öffentlichkeitsarbeit, hinzu. Zudem werden oft eigene Lehrveranstaltungen angeboten. Kommunikation macht bei all diesen Befragten einen zentralen Bestandteil der Tätigkeit aus – in Form von Telefonaten, Bearbeitung von Anfragen per E-Mail, Absprachen mit den Mitarbeitern, Sitzungstermine usw.

In der zweiten Unterkategorie geht es vorwiegend um Aufgaben aus dem Bereich der Verwaltung. Die Hochschulprofessionellen-Positionen werden häufig als Geschäftsführer(innen) des Fachbereichs/der Fakultät bzw. des Dekanats betitelt. Ein zentraler Aufgabenbereich ist die Ressourcenplanung, konkreter die Planung von Finanzen, Personal und Räumen.

»...eine Fachbereichsverwaltung, die dezentral vor Ort ebenfalls zuständig ist für den eigenen Haushalt, für das eigene Personal, für das eigene Prüfungsamt, für Organisation und Nachhalt. Alles, was so in einem Fachbereich anfällt.« (Interview 129, Absatz 12)

Auch in dieser Unterkategorie macht Gremienarbeit einen großen und regelmäßigen Teil aus. So kümmern sich die Fachbereichs- bzw. Dekanatsgeschäftsführer(innen) um die Vor- und Nachbereitung von Gremiensitzungen und sind generell für die Betreuung der Gremien zuständig. Dazu gehört unter anderem: Tagesordnung erstellen, Einladungen und Informationen zur Vorbereitung versenden, Teilnahme an den Sitzungen, protokollieren, Berichte anfertigen, Ergebnisse versenden. Häufig ist die Unterstützung des Dekans bzw. der Dekanin eine weitere Aufgabe. Daneben werden gelegentlich weitere Aufgabenbereiche wie Öffentlichkeitsarbeit oder Rechtsberatung im Fachbereich genannt. Insgesamt wird eine Zergliederung des Arbeitstages in viele kleine Einzelaufgaben wahrgenommen.

»Ja, ich glaube, das ist genau die Schwierigkeit an dieser Position, man erledigt am Tag irgendwie dreißig verschiedene Dinge und zwanzig sind am Abend schon wieder aus dem Kopf gefallen, weil das so, ja, so Kleinigkeiten waren, die dann auch immer eine Viertelstunde, zwanzig Minuten gedauert haben, die auch irgendjemand weitergebracht haben, aber die man jetzt nicht so wirklich als Arbeit empfunden hat oder als Projekt, sage ich jetzt mal.« (Interview 87, Absatz 28)

Bei den Entwicklungsplaner(innen) – der dritten Kategorie – handelt es sich um eine sehr heterogene Gruppe, da sich ihre zentralen Aufgabenbereiche in der Praxis in viele kleinere und größere – im Charakter sehr unterschiedliche – Projekte unterteilen. Dementsprechend sind auch die Positionsbezeichnungen dieser Hochschulprofessionellen sehr vielfältig. Angesiedelt sind sie häufig in Referaten, Dezernaten oder Stabstellen.

Typisch ist, dass konzeptionelles Arbeiten einen hohen Stellenwert hat – zum Beispiel beim Erstellen von Leitfäden (zum Beispiel für den Ablauf von Berufungsverfahren oder Personaleinstellungen) und Merkblättern (zum Beispiel Antragstellungen) oder bei der Entwicklung hochschulinterner Mechanismen, Verfahren und Instrumente. Die Konzeptentwicklung bezieht sich dabei auf ein breites Spektrum an Themen. Gemeinsam ist allen die Aufgabe, hochschulinterne Abläufe zu optimieren, und häufig geht es um Ressourcenausstattung – sei es der gesamten Hochschule oder einzelner Fächer.

Fragen von Lehre und Studium stehen hier nicht mit Blick auf die inhaltliche Gestaltung an, sondern mit Blick auf Rahmenplanung, Personalausstattung und Mittelverteilung. So werden beispielsweise Verteilungsmodelle entwickelt und umgesetzt; dazu gehören auch Daten-Monitoring und -Controlling. Des Weiteren fungieren die Entwicklungsplaner(innen) häufig als Vermittlungsstelle zwischen den Fachbereichen und der Hochschulleitung und gelten für beide Parteien als Ansprechpartner.

Auch die Studienberater(innen) – die vierte Kategorie – lassen sich in zwei Unterkategorien je nach Ansiedlung auf der zentralen Ebene (zum Beispiel in der zentralen Verwaltung oder in zentralen Einrichtungen, so zum Beispiel Career Service) oder auf der Fachbereichsebene untergliedern. Kerntätigkeit ist generell die Beratung von Studieninteressierten und Studierenden. Dabei gibt es verschiedene Schwerpunkte, zum Beispiel die allgemeine Beratung zur Aufnahme eines Studiums, fachbezogene Studienberatung, Beratungen zu Prüfungen, Praktika oder zur Karriere sowie psychologische Beratung. Bei vielen Berater(inne)n stellt die Beratung eindeutig die Hauptaufgabe dar, während Beratung in anderen Fällen mit anderen Aufgaben, zum Beispiel Betreuung studentischer Mobilität, Qualitätsmanagement oder Entwicklungsplanung, verbunden ist. In manchen Fällen ist der Wochenverlauf stark durch Sprechstunden geprägt, in anderen Fällen ist er dagegen variantenreich.

Ferner untergliedert sich die Beratungsaufgabe in zwei Bereiche: erstens in die individuelle Beratung (in Form von Sprechstunden, Einzel- oder Gruppenterminen, persönlich, telefonisch oder E-Mail-Kontakt) und zweitens in die Bereitstellung von Informationsangeboten. Hierunter fällt zum einen die Planung und Durchführung von Veranstaltungen wie Bildungsmessen, Tag der offenen Tür oder »Schnuppertage« für Schüler und zum anderen das Erstellen von Informationsangeboten in Form von Broschüren, Internetseiten etc. Häufig kommen Aufgaben wie konzeptionelle Arbeiten in Bezug auf die Weiterentwicklung der Beratungsangebote hinzu. Ebenso häufig wird die Einbindung in Gremien hervorgehoben, insbesondere bei Personen mit Leitungsaufgaben aber auch bei Beratern, die die Anliegen der Studierenden oder der Mitarbeiter in die Gremien einbringen. Allerdings gibt ein Interviewter zu bedenken:

»Solche Vernetzungstreffen, Austauschtreffen, die gehen dann ganz schnell zu Lasten von Beratungsstunden, beziehungsweise, ich versuche, bei den Beratungsstunden möglichst da wenig zu sparen. Es geht dann einfach zu Lasten des Informationsmaterials, was wir nicht weiter entwickeln können. Irgendwo fällt es dann halt da runter.« (Interview 82, Absatz 18)

Die im Bereich Internationales tätigen Hochschulprofessionellen – die fünfte zentrale Kategorie – haben ihren Arbeitsplatz in der Regel in einer zentralen Einrichtung der Universität. Die häufigste Organisationform ist dabei das International Office bzw. Akademische Auslandsamt; andere Formen sind Dezernate, Stabsstellen oder Abteilungen innerhalb der zentralen Verwaltung.

Dabei gibt es wiederum zwei Unterkategorien. In der ersten Kategorie liegt der Aufgabenschwerpunkt in der Beratung und Betreuung von mobilen Studierenden und Wissenschaftler(innen) – seien es Angehörige der eigenen Universität, die ins Ausland gehen wollen bzw. gehen, oder Personen aus anderen Ländern, die an diese Universität kommen wollen bzw. kommen.

»Ich betreue die Gaststudierenden, die Incomings. Alle Programme, also Erasmus, Fulbright, DAAD, also, was es alles gibt, und da betreue ich eben erst mal den Bewerbungsprozess, dann die Immatrikulation, bin für alle möglichen Fragen zuständig, die aufkommen könnten, während die Studenten hier sind.« (Interview 93, Absatz 11)

Diese Hochschulprofessionellen, die für mobile Studierende und Wissenschaftler(innen) Service-Leistungen erbringen, haben häufig einen konkreteren Aufgabenzuschnitt: Sie mögen spezialisiert sein auf »incomings« oder »outgoings«, auf bestimmte Regionen, auf bestimmte Förderungssysteme (zum Beispiel ERASMUS), auf Partnerschaften oder Ähnliches. Sie sind nicht nur für die Beratung der Mobilen zuständig; die Betreuung und Begleitung von Bewerbungen, die Wohnraumvermittlung oder die Koordination von Stipendien kommen zum Beispiel hinzu. Damit gehen Tätigkeiten wie die Kontrolle und Versendung von Unterlagen einher. Kern der Tätigkeiten ist jedoch die Beratung in Sprechstunden und am Telefon sowie die Beantwortung von E-Mail-Anfragen. Hinzu kommen das Erstellen von Informationsangeboten (Broschüren, online) sowie die Organisation und Durchführung von Informationsveranstaltungen (internationaler Tag, internationale Woche oder Vorbereitungs-Workshops für den Auslandsaufenthalt).

Bei der zweiten Unterkategorie liegt dagegen der Schwerpunkt der Aufgaben auf der Strategiebildung zur Internationalisierung der Hochschule oder der Organisation und der Koordination von Kooperationen mit ausländischen Universitäten.

»Also, ich bin gerade dabei, eine Internationalisierungsstrategie zu schreiben, fertigzustellen, dabei ganz konkret auch mit Fachbereichen, zum Beispiel in Form von einer Veranstaltung, die wir Ende Januar haben, Ziele zu diskutieren, zu diskutieren, in welchen Ländern wollen wir unsere Kooperationen ausbauen und in welcher Form? Also, ist es zum Beispiel mehr Studierendenaustausch, wollen wir mehr in Richtung gemeinsame Studiengänge, Doppelabschlussprogramme gehen et cetera.« (Interview 92, Absatz 14)

Tabelle 4.8 Funktionsbereiche der interviewten Hochschulprofessionellen in zentralen Funktionsbereichen

	Leistungs-/ Koordinierungs-aufgaben	Operatives Geschäft (Verwaltungstätigkeiten)	Strategieplanung, konzeptionelles Arbeiten	Beratung, Betreuung, Bereitstellung von Infomaterialien	Öffentlichkeits-arbeit/ Marketing	Interne Kommunikation (Gremien)
Leitungsfunktion in zentraler Uni-Verwaltung (N=17)	17	3	14	5	3	17
Fachbereich Geschäftsführung (N=14)	3	13	1	3	2	14
Fachbereich Studium und Lehre (N=22)	5	8	22	10	5	18
Entwicklungsplanung und Qualitätssicherung (N=30)	7	8	27	9	3	28
Studienberatung und -services (N=25)	5	3	13	23	5	13
Internationales und Mobilität (N=16)	8	6	11	11	3	11

Interview-Leitfaden, Frage 1: Bitte beschreiben sie Ihren Aufgabenbereich.

Quelle: HOPRO-Interviews 2009–2010

Bei den Interviews zeigte sich, dass in der Mehrheit der Fälle die Hochschulprofessionellen der einen oder der anderen Unterkategorie zuzuordnen sind, in manchen Fällen sind beide – Service-Leistung und Strategie-Unterstützung – jeweils von derselben Person zu leisten. Wie zu erwarten, geben Hochschulprofessionelle, die eher strategieunterstützende Aufgaben haben, häufig an, dass ihr Arbeitsverlauf projektförmig ist und wenig wöchentliche Regelmäßigkeit hat (siehe auch Tabelle 4.8).

4.8 Unterschiedliche Profile von Hochschulprofessionellen in den zentralen Funktionsbereichen

Da die Funktionsbereiche bei Hochschulprofessionellen oft nicht so genau vorgegeben und standardisiert sind wie bei lang etablierten Berufsgruppen, könnte man vermuten, dass sich auch die Unterschiede in der personellen

Zusammensetzung, der organisatorischen Zuordnung und in der Aufgabenstellung im Details nicht sehr deutlich zwischen den Funktionsbereichen unterscheiden. Auf der Basis der Antworten im Rahmen der schriftlichen Befragung lässt sich in der Tat zwar zeigen, dass die Funktionsbereiche nach solchen Aspekten nicht klar voneinander getrennt sind, aber sich graduell doch voneinander unterscheiden.

So sind die Hochschulprofessionellen gefragt worden, ob es bei ihrem Aufgabenbereich schon Vorgänger gegeben hat oder ob sie diesen Bereich neu erschließen. Dabei zeigt sich, dass eine Neuerschließung am wenigsten für Studienberater(innen) (61 %) zutrifft und am häufigsten für Hochschulprofessionelle, die vor allem für Entwicklungsplanung und Qualitätssicherung (69 %) zuständig sind.

In den Funktionsbereichen ist die Dauer der bisherigen Berufstätigkeit als Hochschulprofessionelle(r) im Durchschnitt ähnlich lang (etwa acht Jahre). Eine Ausnahme bilden die Personen, die für Entwicklungsplanung und Qualitätssicherung zuständig sind: sie sind im Durchschnitt nur halb so lang (etwa vier Jahre) mit ihren Aufgaben betraut.

Auf Grund des Zuschnitts der fünf Bereiche (vgl. Tabelle 4.7) kann es als selbstverständlich angesehen werden, dass die Beschäftigungsbedingungen für den Funktionsbereich »Leitung in der zentralen Verwaltung« günstiger sind als für alle anderen Bereiche: Dies zeigt der Anteil von leitenden und geschäftsführenden Funktionen (mehr als die Hälfte im Vergleich zu höchstens einem Viertel bei den anderen Bereichen) und von Vollzeitbeschäftigung (94 % im Vergleich zu 54 % bis 69 %). Dies wird auch durch die vorliegenden Aussagen der Befragten bestätigt. Dagegen sind eine unbefristete Beschäftigung und eine Stellenfinanzierung aus Hochschulmitteln (statt über Drittmittel) im Funktionsbereich »Internationales« ähnlich häufig wie im Funktionsbereich »Leitung«. Eine Finanzierung aus Drittmitteln sowie eine befristete Beschäftigung sind dagegen im Bereich »Studienberatung« überraschenderweise etwa ebenso häufig wie im Bereich »Entwicklungsplanung« und »Qualitätssicherung«.

Unter den Hochschulprofessionellen, die Leitungsfunktionen in der zentralen Verwaltung oder Koordinationsfunktionen auf Fachbereichsebene haben, sind etwa die Hälfte promoviert, in anderen Bereichen dagegen etwa ein Drittel oder weniger. Das kann schon angesichts der häufig höheren Position vor allem im erstgenannten Bereich nicht überraschen. Beim Blick auf die Aufgaben im Einzelnen fällt jedoch auf, dass der Charakter der Aufgaben mit der Vorbildung verknüpft ist: Promovierte Hochschulprofessionelle haben häufiger als nicht-promovierte Hochschulpro-

fessionelle Aufgaben der Unterstützung von Forschung und Lehre und auch häufiger management-unterstützende Aufgaben, andererseits aber seltener regelmäßige dienstleistende Aufgaben.

In den Funktionsbereichen sind Hochschulprofessionelle unterschiedlich nach studierter Fachrichtung vertreten. In den Bereichen »Studienberatung« und »Internationales« sind die Geistes- und Kulturwissenschaften besonders stark vertreten und in den Bereichen »Entwicklungsplanung« und »Qualitätssicherung« die Rechts- und Sozialwissenschaften. Vielfältiger ist der fachliche Hintergrund der Hochschulprofessionellen, die Koordinationsaufgaben auf der zentralen Ebene oder in den Fachbereichen haben; hier sind auch eher als in anderen Bereichen die Natur- und Ingenieurwissenschaften vertreten.

Es kann nicht überraschen, dass vor allem die Hochschulprofessionellen, die im Bereich »Internationales« tätig sind, von Auslandserfahrungen berichten (89 %). Aber auch in anderen Bereichen ist der Anteil der Befragten, die Auslandserfahrungen aufweisen, bemerkenswert: Von 34 Prozent in der »Fachbereichskoordination« bis 63 Prozent in »zentralen Koordinationsfunktionen«.

4.9 Charakteristika der gegenwärtigen beruflichen Situation

Um mehr über das Berufsfeld der Hochschulprofessionellen zu erfahren, ist es sinnvoll, verschiedene Aspekte der Arbeitssituation zu betrachten. Wie Tabelle 4.9 zu entnehmen ist, geben die Befragten an, dass es am meisten auf ihre gegenwärtige Situation zutrifft, dass sie eigenverantwortlich arbeiten (1,7; auf einer Skala von 1 = »in sehr hohem Maße« bis 5 = »gar nicht, in sehr geringem Maße«) und dass sie eine verantwortungsvolle Aufgabe (1,9) sowie eine fordernde Arbeit besitzen (1,9). Am schlechtesten werden die Karrieremöglichkeiten eingeschätzt, gute Aufstiegsmöglichkeiten werden nur von zwölf Prozent der Befragten angegeben.

Tabelle 4.9 Zutreffen ausgewählter Aspekte des Berufes auf die gegenwärtige Situation von Hochschulprofessionellen nach ausgewählten Funktionsbereichen

	Leitungsposition zentrale Universitätsverwaltung	Fachbereich (Geschäftsführung und Management)	Entwicklungsplanung und Qualitätsvergewisserung und -entwicklung	Internationales und Mobilität	Studienberatung und -services	Insgesamt
Übersichtliche und geregelte Arbeitsaufgaben	3,4	3,1	3,2	3,2	3,0	3,1
Möglichkeit zur Verwendung erworbener Qualifikationen	2,4	2,5	2,5	2,4	2,2	2,4
Arbeitsplatzsicherheit	1,5	1,8	2,2	1,9	2,3	2,1
Gesellschaftliche Anerkennung	2,4	2,7	2,6	2,5	2,6	2,6
Möglichkeiten, eigene Ideen zu verwirklichen	1,9	2,3	2,2	2,2	2,3	2,2
Eigenverantwortliches Arbeiten	1,5	1,7	1,7	1,7	1,8	1,7
Gutes Betriebsklima	2,0	2,0	1,9	2,0	2,2	2,1
Möglichkeit zur beruflichen Weiterqualifizierung	2,6	2,8	2,7	2,7	2,7	2,7
Gute Aufstiegsmöglichkeiten	3,8	3,8	3,7	3,8	4,1	3,8
Angemessenes Einkommen	2,5	2,7	2,7	2,6	2,7	2,7
Möglichkeit zur Einflussnahme	2,3	2,3	2,5	2,4	2,8	2,6
Verantwortungsvolle Aufgaben	1,5	1,9	1,9	1,8	1,9	1,9
Eine Arbeit, die Sie fordert	1,7	1,9	1,8	1,8	2,0	1,9
Genug Zeit für Freizeitaktivitäten	3,2	3,1	3,1	3,2	3,0	3,0
Übernahme von Koordinierungs- und Leitungsaufgaben	1,7	2,2	2,3	2,2	2,7	2,4
Möglichkeit zur Zusammenarbeit mit anderen	1,7	2,1	1,9	2,0	2,0	2,0
Möglichkeit, Nützliches für die Gesellschaft zu tun	2,3	2,6	2,5	2,5	2,4	2,5
Abwechslungsreiche Aufgaben	1,7	1,8	1,9	1,9	2,1	2,0
Flexible Arbeitsortgestaltung (z. B. Tele-Arbeit)	3,2	3,1	3,1	3,0	3,4	3,2
Flexible Arbeitszeiten (z. B. Gleitzeit)	2,2	2,1	2,0	1,9	2,2	2,1
Gute Möglichkeit, familiäre Aufgaben mit dem Beruf zu vereinbaren	2,8	2,5	2,6	2,6	2,7	2,6

Frage 7.1 Wie wichtig sind Ihnen folgende Aspekte des Berufes (Spalte A) und in welchem Maße treffen diese auf Ihre gegenwärtige Situation zu (B)? Skala von 1 = »in sehr hohem Maße« bis 5 = »gar nicht/in sehr geringem Maße«

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Es überrascht nicht, dass die tatsächliche berufliche Situation nicht in allen Aspekten voll der zugeschriebenen persönlichen Bedeutung entspricht. Wie Tabelle 4.9 zeigt, messen die Befragten einer Vielzahl von Aspekten ihrer Berufssituation hohe Bedeutung zu, die ihrer tatsächlichen beruflichen Situation nicht entsprechen: Eigenverantwortliches Arbeiten (Differenz von 0,3), verantwortungsvolle (0,3) und abwechslungsreiche Aufgaben (0,3) und schließlich, eine Arbeit zu haben, die sie fordert (0,2). Eindeutig am wenigsten sehen die Befragten ihre Vorstellungen im Hinblick auf gute Aufstiegsmöglichkeiten (1,3) und Möglichkeiten zur Einflussnahme (1,0) erfüllt. Es folgen angemessenes Einkommen (0,8), gutes Betriebsklima, die Möglichkeiten zur Einflussnahme, Möglichkeit zur beruflichen Weiterbildung (jeweils 0,7) und die Möglichkeit, eigene Ideen zu verwirklichen (0,6). Dagegen fallen im Hinblick auf gesellschaftliche Anerkennung, eine Arbeit zu haben, die einen fordert, und die Möglichkeit zur Zusammenarbeit mit anderen (jeweils 0,2) Bedeutungszuschreibung und Wahrnehmung der tatsächlichen Situation kaum auseinander.

Da die Hochschulprofessionen insgesamt in vieler Hinsicht noch keine formell stabilisierte und von Traditionen geprägte Berufsgruppe darstellen, erscheinen die Differenzen zwischen der zugeschriebenen Bedeutung und der tatsächlichen beruflichen Situation in den meisten Aspekten als bemerkenswert gering. So kann die Differenz von 0,5 im Hinblick auf die Verwendung der erworbenen Qualifikationen als gering betrachtet werden, weil es keine formellen Regeln und festen Konventionen der Rekrutierung aus bestimmten Studiengängen gibt. Relativ gering sind die Differenzen zwischen tatsächlicher Situation und Bedeutung gerade auch im Hinblick auf verschiedene identitätsbedeutsamen Ansprüche an die Tätigkeit (siehe auch Kapitel 6): verantwortungsvolle Aufgaben und abwechslungsreiche Aufgaben (jeweils 0,3) sowie – wie bereits erwähnt – eine Arbeit zu haben, die sie fordert und die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit anderen (jeweils 0,2).

4.10 Bewertung der beruflichen Situation und Änderungswünsche

In der schriftlichen Befragung wurden die Teilnehmenden mit einer offenen Frage gebeten, positive und negative Aspekte ihrer Arbeits- und Beschäftigungssituation nennen. Dies ergab 986 Angaben zu positiven As-

pekten, das heißt im Durchschnitt mehr als eine Angabe je Person, und 718 zu negativen Aspekten, das heißt fast eine Angabe je Person. Die weit gestreuten Nennungen sind in der weiteren Analyse zu 59 Kategorien bei den positiven Antworten und 82 Kategorien bei den negativen Antworten zusammengefasst worden. Tabelle 4.10 zeigt die Häufigkeit der Nennungen bei den jeweils zehn am häufigsten genannten positiven und negativen Aspekten.

Tabelle 4.10 Positive und negative Aspekte der Hochschulprofessionellen-Tätigkeit

Das Positivste	Antworten		Prozent der Fälle
	Häufigkeit	Prozent	
Gestaltungsmöglichkeiten/Handlungsfreiheiten	118	12	16
Abwechslung/Vielfältigkeit	107	11	14
Autonomie/Entscheidungsfreiräume/ Eigenständigkeit/Selbstständigkeit	58	6	8
Beratungs-/Hilfsfunktion	52	5	7
Eigenverantwortlichkeit/Selbstverantwortung	52	5	7
Kommunikative/kooperative Tätigkeit mit Studierenden	51	5	7
Kommunikative/kooperative Tätigkeit mit verschiedenen Personenkreisen/-gruppen	46	5	6
Atmosphäre/Arbeitsklima/Kollegen	45	5	6
Kommunikative/kooperative Tätigkeit	41	4	5
Initiierung von Neuem/Innovationen anstoßen/Ideen entwickeln	39	4	5
Das Negativste	Antworten		Prozent der Fälle
	Häufigkeit	Prozent	
Zu hohe Arbeitsbelastung/starker Zeitdruck	111	16	15
Geringe/keine Anerkennung/Wertschätzung	70	10	9
Schlechte Rahmenbedingungen/geringe Ressourcen	55	8	7
Zu viele administrative Tätigkeiten/langwierige, zähe Verwaltungsarbeit	40	6	5
Geringe/keine Aufstiegsmöglichkeiten/ geringe/keine berufliche Perspektiven	34	5	5
Keine Arbeitsplatzsicherheit/befristete Verträge	34	5	5
Hohe Bürokratie	28	4	4
Gehalt/Bezahlung	26	4	3
Mangelnder Führungsstil/schlechtes Management der Vorgesetzten	25	4	3

Frage 7.5 Was ist das Positivste an Ihrer Tätigkeit und Frage 7.6 Was ist das Negativste an Ihrer Tätigkeit? (Offene Frage).

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Als positiv empfinden die Hochschulprofessionellen vor allem drei Dimensionen ihrer Arbeitssituation:

- große Freiheiten und Gestaltungsmöglichkeiten,
- die Vielfalt und Neuheit der Arbeitsaufgaben und
- die starken kommunikativen Elemente ihrer Tätigkeit.

Negative Aussagen sind stärker gestreut:

- hohe Belastung,
- geringer Status,
- ungünstige Rahmenbedingungen für die Tätigkeit,
- zu viel Verwaltung/Bürokratie.

Drei Zitate mögen den bei weitem am häufigsten als negativ bezeichneten Aspekt illustrieren – die hohe Belastung:

»Also, manchmal ist das Arbeitspensum deutlich größer, und man sitzt auch wirklich länger hier, und Sitzungen sind zum Teil dann ja auch nicht innerhalb der Arbeitszeit, zum Beispiel gerade zu Semesterbeginn im Wintersemester, Oktober, ist es erst mal so, dass es keine halbe Stelle ist hier, sondern dass man deutlich mehr Stunden hier verbringt. Und in der vorlesungsfreien Zeit gibt es aber auch so Zeiträume, wo man mit seiner Zeit hier ganz gut eigentlich hinkommt. Es ist immer knapp und es ist nie Pause, das muss man wohl dazu sagen.« (Interview 103, Absatz 19)

»... so dass ich eigentlich in Breite, was Publikation und viele andere Dinge angeht, was innerliche Arbeit angeht, die auf die Abendstunden oder auf das Wochenende verlagern muss.« (Interview 36, Absatz 24)

»Also, wirklich so in Ruhe mal E-Mails durchlesen und bearbeiten, beantworten oder wenn ich konzentriert mal Texte schreiben muss, das mache ich Zuhause, das schaffe ich im Büro gar nicht. Das ist hier, da ist zu viel los.« (Interview 6, Absatz 32)

Schließlich ist auch offen gefragt worden, bei welchen Aspekten ihrer beruflichen Tätigkeit sie Verbesserungen wünschen. Auch hier sind 597 Vorschläge formuliert worden, also etwas mehr als ein Vorschlag pro Person. Diese sind in der weiteren Analyse zu 75 Kategorien zusammengefasst worden. Die zehn am häufigsten genannten Veränderungswünsche sind der Tabelle 4.11 zu entnehmen.

Tabelle 4.11 Die zehn häufigsten Änderungs- bzw. Verbesserungswünsche hinsichtlich der Tätigkeit

Veränderungswünsche	Antworten	
	Häufigkeit	Prozent
mehr Ressourcen (Finanzen, Stellen, Räume)	56	9
höhere Anerkennung/Wertschätzung	40	7
intensivere Kommunikation/Kooperation	36	6
Entfristung der Stelle/Arbeitsplatzsicherheit	34	6
Konzentration der Aufgaben/genaueres Aufgabenprofil	30	5
bessere Bezahlung/höheres Gehalt	29	5
bessere Aufstiegschancen/Perspektiven	26	4
bessere Strategieentwicklung	25	4
besseres Zeitmanagement/mehr Zeit	25	4
mehr Fortbildungsangebote/ Möglichk. z. Weiterbildung	23	4

Frage 7.7 Was sollte an Ihrer Tätigkeit anders/besser werden?

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Dabei zeigt sich, dass Veränderungen besonders häufig im Hinblick auf den beruflichen Status gewünscht werden: Höhere Anerkennung und Wertschätzung (7 % der Befragten), bessere Bezahlung (5 %) und bessere Aufstiegschancen und berufliche Entwicklungsperspektiven (4 %). Daneben wird relativ häufig eine Verbesserung der ressourciellen Situation gewünscht (mehr finanzielle Mittel, mehr Stellen, mehr Räume und Ähnliches).

4.11 Abschließende Überlegungen

Die Hochschulprofessionellen lassen sich als eine Berufsgruppe charakterisieren. Sie sind Hochqualifizierte im Wissenschaftsbereich, deren zentrale Tätigkeiten nicht Forschung und Lehre, sondern Service-Leistung und Management-Unterstützung in direktem Kontakt zu Forschung und Lehre sind. An sie werden hohe Anforderungen in der Tätigkeit gestellt; auch deshalb kann es nicht überraschen, dass unter ihnen weitaus mehr Promovierte sind als im Durchschnitt unter hochqualifizierten Berufen außerhalb von Forschung und Lehre.

Die beruflichen Einsatzbereiche und Aufgaben sind allerdings im Einzelnen enorm vielfältig. Am häufigsten sind Koordinationsaufgaben im Kontakt mit der Universitätsleitung, Koordinationstätigkeiten im Rahmen

von Fachbereichen, Aufgaben der Entwicklungsplanung und Qualitätssicherung, Studienberatung sowie Internationales. Die Hochschulprofessionellen unterscheiden sich in Qualifikation, Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen je nach Tätigkeitsbereich soweit, dass die Rekrutierung für die einzelnen Bereiche keineswegs als beliebig interpretiert werden könnte, aber auch nicht so sehr, dass man von einem standardisierten Berufsbild sprechen könnte.

Die Hochschulprofessionellen beschreiben ihre Tätigkeit als enorm frei und selbständig. Sie sehen ihre Mittlerrolle zwischen Wissenschaft und Management nicht als hart vorstrukturiert und kontrolliert. In erster Linie würden sie sich eine höhere Anerkennung wünschen.

Qualifikationen und Kompetenzen der Hochschulprofessionen

Christian Schneijderberg und Mandy Hinzmann

Bei Berufen, die schon seit langem bestehen, herrschen bei Arbeitgeber(inne)n, Vertreter(inne)n dieser Berufsgruppe, Politiker(inne)n, Ausbildenden und Expert(inn)en Vorstellungen über typische berufliche *Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche*, über die dabei erkennbaren typischen *beruflichen Anforderungen*, über die typischen *Befähigungen*, über die die Berufstätigen verfügen sollen, um die beruflichen Tätigkeiten kompetent zu bewältigen, und über die typischen *Ausbildungen* vor, die zum Erwerb dieser Befähigungen als besonders geeignet gelten. Bei manchen Berufsbereichen gilt dabei eine sehr enge Passung von Qualifikation und Beruf als angemessen (bis hin zu Vorschriften, dass bestimmte Berufe nur von Personen ausgeübt werden dürfen, die ein bestimmtes Studienfach absolviert haben); für andere – nicht zuletzt neue – Berufsbereiche ist die Beziehung von Lernen, Befähigungen und beruflichen Tätigkeiten weitaus offener; entsprechend ist für manche Studienfächer – insbesondere in Fächern der Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften wird von den Studierenden aktive Selbstprofessionalisierung gefordert – weitgehend offen, in welchen Berufsbereichen die Absolvent(inn)en später verbleiben.

Wenn wir im Rahmen einer empirischen Studie zu klären versuchen, inwieweit die Hochschulprofessionellen sich durch ihre Vorbildung und vorangehende Erfahrung für ihre beruflichen Aufgaben befähigt sehen, so bietet sich natürlich die Hypothese an, dass in diesem sich erst etablierenden Berufsbereich die Bildungsabschlüsse sehr heterogen sind, dass die Hochschulprofessionellen sehr verschiedene Studienfächer als eine mögliche Grundlage für ihre berufliche Tätigkeit ansehen und dass sie sich häu-

fig durch ihr Studium nur sehr begrenzt auf ihre berufliche Tätigkeit vorbereitet sehen.

Für eine empirische Studie der Beziehungen von Lernen, Befähigungen und beruflichen Anforderungen bei den Hochschulprofessionellen ist ein Blick auf den generellen – fach- und berufsbereichsübergreifenden – Diskussions- und Informationsstand zu dieser Thematik unabdingbar. Das ist erstens nötig, um in der Befragung Themen aufzuwerfen und Begriffe zu verwenden, die diesen Diskussionsstand berücksichtigen und auch von den zu Befragenden gut verstanden werden können. Zweitens ist für die Interpretation der Ergebnisse ein Vergleich mit anderen Berufsbereichen geboten, um Maßstäbe zur Einordnung der Aussagen zur Verfügung zu haben.

5.1 Zum Verhältnis von Studium und beruflicher Tätigkeit

In der Diskussion über die Beziehungen von Lernen und beruflicher Tätigkeit hat in Deutschland bis vor kurzem eindeutig der Begriff Qualifikation vorgeherrscht (Teichler 1995, 2003). Qualifikation bezeichnet einzelne beruflich relevante Befähigungen sowie das Bündel der Qualifikationen für ein Fach oder einen Beruf, die im Prozess systematischen Lernens und oder im Rahmen von zum Zwecke der Qualifizierung strukturierten beruflichen Erfahrungsangeboten (Lehre, Praktika o. Ä.) gefördert werden.

Generell wird angenommen, dass vorberufliches Lehren und Lernen an Schulen und in der (wissenschaftsbasierten) beruflichen Ausbildung nicht allein eine berufsvorbereitende Funktion hat, sondern generell auf Handeln in anderen Lebensbereichen und auf Teilhabe und Teilnahme am kulturellen und gesellschaftlichen Leben vorbereitet. Zuweilen wird von einer dichotomen Bildungs- und Ausbildungsfunktion des institutionalisierten Bildungssystems gesprochen; zuweilen wird dagegen eine enge Verknüpfung von Lernen für Beruf und Leben gefordert und gefördert.

Dabei besteht – wie bereits anfangs erwähnt – generell die Vorstellung, dass sich für manche Berufsbereiche die beruflichen Anforderungen recht eindeutig benennen und dazu passende Ausbildungen realisieren lassen, für andere dagegen Qualifizierung und Berufstätigkeit sachnotwendig weniger aufeinander zugeschnitten sein können. Das variiert nach dem Charakter der einzelnen Berufe, aber übergreifend auch deutlich nach dem Qualifikationsniveau: Je höher die Qualifikationsebene, desto unbestimmter sind die

beruflichen Aufgaben (d. h. weniger vorhersehbar oder weniger festgelegt durch Arbeitsplatzbeschreibungen, Vorgaben von Vorgesetzten u. Ä.); desto eher wird von den Berufstätigen erwartet, selbst gestaltend zu agieren und zu Innovationen beizutragen und desto eher wird es auch für wichtig gehalten, dass die Berufstätigen in der Lage sind, Traditionen der beruflichen Aufgaben und Tätigkeiten in Frage zu stellen und grundlegende Veränderungen anzustoßen (siehe zum Folgenden auch Teichler 2003).

Weitgehend unkontrovers ist in Deutschland, dass die Hochschulen gegenüber ihren Studierenden die Aufgaben haben,

- das Verstehen und ggf. Beherrschen von wissenschaftlichen Theorien, Methoden und Stoffen zu fördern,
- zur kulturellen Bereicherung und Persönlichkeitsentwicklung beizutragen,
- auf die spätere Berufstätigkeit und auf andere Lebensbereiche durch Vermittlung dort üblicher Anforderungen und durch Förderung der zu deren Bewältigung nützlichen Befähigungen vorzubereiten,
- die Lernenden zu befähigen, die bisher vorherrschende Praxis in Frage zu stellen: skeptisch und kritisch zu sein, unbestimmte Aufgaben bewältigen zu können und zu Innovation beitragen zu können.

In jüngster Zeit ist der Begriff Kompetenzen (z. B. Weinert 1999; Winterton, Delamare-Le Deist und Stringfellow 2005) bei der Diskussion über die Förderung berufsrelevanter Befähigungen durch Lehre und Studium in den Vordergrund gerückt. Die zunehmende Nutzung des Terminus Kompetenzen signalisiert zum einen die Kritik, dass mit dem Begriff Qualifikation ein relativ deutlicher Zuschnitt von Bündeln von Befähigungen auf berufliche Tätigkeiten angesprochen wäre, während insgesamt ein solch enger Zuschnitt an Hochschulen infolge der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens, der Dynamik der beruflichen Aufgaben im Karriereverlauf und der Entstehung neuer Berufsbereiche immer weniger zum Standard werde. Zum anderen wird von den Hochschulen immer stärker gefordert, für Studiengänge Ziele zu setzen, die – über die Beherrschung von wissenschaftlichen Theorien, Methoden und Stoffen hinaus – die gewünschten Ergebnisse des Lernens in den Befähigungen der Studierenden beim Studienabschluss benennen. Eine solche Kompetenzorientierung ist in das System der Akkreditierung von Studiengängen eingegangen, das in Deutschland im Zuge des Bologna-Prozesses vor mehr als zehn Jahren etabliert worden ist.

So wurde in der Befragung der Hochschulprofessionellen im Rahmen dieser Studie der Terminus Kompetenzen aufgenommen, weil anzunehmen war, dass die Befragten darunter berufsrelevante Merkmale des Studiums und berufsrelevante Befähigungen in großer Breite verstehen. Ein kurzer Blick auf den in Deutschland beobachtbaren Diskurs zu Kompetenzen ist hilfreich, um die später noch zu behandelnden einzelnen Dimensionen von Kompetenzen einzuordnen. Aus soziologischer Sicht sind Kompetenzen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten soziale Konstrukte sozial zugeschriebener Qualitäten. Wahrnehmbar sind sie über Kommunikation und Interaktionen (Kurtz 2010, S. 8).

»Die alltagsweltliche Prominenz des Begriffs [Kompetenz; Anm.] wird besonders dort deutlich, wo es um das Identifizieren, Bewerten und Vergleichen von Individuen geht. Dies gilt ebenso für das Bildungs- wie für das Beschäftigungssystem, also gerade in jenen Institutionen, die einen zentralen Stellenwert bei der Bereitstellung und Verteilung von sozialer Teilhabe und somit von Lebenschancen besitzen.« (Truschka 2010, S. 69f.)

Mertens (1974, S. 40) erachtet »Lernfähigkeit« als »allgemeine Basisqualifikation«, welche durch »Lernen lernen« vermittelt werden soll:

»Förderung der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zum Wechsel sozialer Rollen, Distanzierung durch Theoretisierung, Kreativität, Relativierung, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Technikverständnis, Interessenanalyse, gesellschaftswissenschaftliches Grundverständnis; Planungsfähigkeit; Befähigung zur Kommunikation, Dekodierungsfähigkeit; Fähigkeit hinzuzulernen, Zeit und Mittel einzuteilen, sich Ziele zu setzen, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zur Ausdauer, zur Konzentration, zur Genauigkeit, zur rationalen Austragung von Konflikten, zur Mitverantwortung, zur Verminderung von Entfremdung, Leistungsfreude.« (ebd.)

Die kognitiven Fähigkeiten sollen nicht mehr zum Erlernen von Faktenwissen, »sondern als Schaltzentrale für intelligente Reaktionen genutzt werden« (ebd.). Individuen sollen entsprechend im Denken geschult und zur Problembewältigung befähigt werden. Entsprechend definiert Mertens Schlüsselqualifikationen als

»...solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche [...] a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von

(meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens [ermöglichen]« (ebd.)¹

Tippelt, Mandl und Straka (2003) unterscheiden – anhand von Kompetenzen und Managementprozessen – drei Ebenen von kompetenten Individuen und Bildungsorganisationen: 1) die individuelle Ebene, das heißt »die Kompetenz der einzelnen Person, die in der Lage sein muss, sich in einem immer komplexeren Wissens- und Werteumfeld zu orientieren und mit Informationen systematisch umzugehen« (ebd., S. 350), 2) die organisationale Ebene, welche »die Vernetzung individueller Fähigkeiten zu einem Bündel organisationaler Kompetenzen und die Präzisierung eines institutionellen Profils« (ebd.) ermöglicht, und 3) die interorganisationale Ebene zur »Integration und Synergie verschiedener Institutionen und die Förderung von Kooperationen zwischen Institutionen im [...] Verbund« (ebd.).

Teichler (2003) vertritt die These, dass Hochschulen als wichtige Gestalterinnen des Weges zur hochqualifizierten Gesellschaft die Kompetenzorientierung in der Lehre und der Studiengestaltung stärken müssen – in Ergänzung zum Bildungs- und Erziehungsgedanken. Dabei plädiert er besonders für die Aufhebung der vier handlungsleitenden Dichotomien: 1) fachlich-spezialisierter und genereller Bildung, 2) theoretischer und anwendungsorientierter Bildung, 3) von kognitiven und affektiv-motivationalen Kompetenzen, und 4) von adaptiver und kritischer Orientierung der Hochschulen (ebd., S. 241). In der hochqualifizierten Gesellschaft beziehungsweise auf dem Weg dahin ist das Individuum in zweifacher Weise gefordert. Erstens soll es (allgemeine) Qualifikationen mit dem Gang durch die Bildungsinstitutionen erlernen. Zweitens soll das Individuum Kompetenzen erwerben, welche nach Traue (2010, S. 53f.) »im besonderen Verantwortungsbereich der Person selbst« liegen, »da sie in besonderer Weise in der individuellen, vor allem der inneren, etwa motivationalen Eignung begründet sind, und nicht in einem abprüfbaren fachlichen Leistungsspektrum«. Als Eigenschaften von Individuen stehen Kompetenzen, ähnlich wie Talent, für ein zu aktualisierendes und gefordertes Mehr des Einzelnen

¹ Ähnlich definiert die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005, S. 7) den Kompetenzbegriff. Sie nennt drei Kategorien von Schlüsselkompetenzen: 1) interaktive Anwendung von Medien und Mitteln, 2) Interagieren in heterogenen Gruppen und 3) autonome Handlungsfähigkeit. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Kategorien und Zielen der OECD liefern u. a. Radtke (2003) und, mit Blick auf das Lernen in der Schule, Edelstein und de Haan (2004).

(ebd.), das in der alltäglichen Performanz oder Leistung sichtbar gemacht werden muss.

5.2 Zur Besonderheit der beruflichen Anforderungen und Kompetenzen in den Hochschulprofessionen

Konzepte für eine wünschenswerte Passung von Studiengängen und Berufsbereichen können von der Dynamik in der Arbeitswelt oder von der Dynamik in der Wissenschaftswelt angestoßen werden. Dabei lässt sich später oft nicht eindeutig ermitteln, in welchem Maße neue Problemlösungen oder neue Kombinationen von beruflichen Aufgaben einerseits oder die Entwicklungen in der Wissenschaft auslösend für neue Studiengänge und Berufsbilder waren – zum Beispiel die von Wirtschaftsingenieurinnen und Wirtschaftsingenieure oder Politolog(inn)en. Ein neuer Berufsbereich der Hochschulprofessionen hat sich in Deutschland jedenfalls zu einer Zeit abgezeichnet, als es noch keine entsprechenden Studiengänge für diesen Bereich gab. Inzwischen gibt es erste Master-Studiengänge in diesem Bereich (siehe Teichler, Kehm und Alesi 2006), aber diese haben von der Größenordnung her marginale Bedeutung. Selbst in den USA, wo es seit Langem eine Vielzahl von Master- und Promotionsprogrammen im Bereich »Higher Education« gibt (siehe Altbach 2002), haben sich diese Studiengänge nicht zur typischen Vorbildung für die Berufstätigen an den Hochschulen herausgebildet, die hier als Hochschulprofessionelle bezeichnet werden, sondern spielen eine größere Rolle als berufsbegleitende Weiterqualifizierung.

Erstens sind Hochschulprofessionen im Prinzip für Absolvent(inn)en aller Disziplinen offen. Da die Hochschulprofessionellen sich als eine Berufsgruppe charakterisieren lassen, die Denken und Handeln von Wissenschaftler(inne)n verstehen müssen, um deren Arbeitsfelder professionell mitprägen zu können, kann das Studium in jeder wissenschaftlichen Disziplin zumindest exemplarisch zum Spektrum der erforderlichen Kompetenzen beitragen. Auch wird durch das Studium in jeder Disziplin ein gewisses Erfahrungswissen über die Organisation Hochschule erworben, die für die Tätigkeit als Hochschulprofessionelle wertvoll ist.

Zweitens sind Hochschulprofessionelle eine Organisationsprofession, die einen Prozess der eingebundenen hybriden Professionalisierung (siehe

dazu Kapitel 2) durchläuft. Hochschulprofessionelle füllen eine Unterstützungsrolle für Wissenschaftler(innen) (Stichweh 1994c; Gornitzka und Larsen 2004), eine Gestaltungsrolle (Klumpp und Teichler 2008; Kehm, Merkator und Schneijderberg 2010) und auch eine Leitungs- und Managementrolle (siehe dazu Kapitel 7) im Rahmen der Organisation aus. Der Handlungshorizont von Hochschulprofessionen ist von Konflikt und Kontingenz² geprägt und ihr Aufgaben- und Tätigkeitsbereich befindet sich in einem Entwicklungsstadium. Neben der konstanten Veränderung des organisationalen Umfelds haben es die Hochschulprofessionen aufgrund der statusorientierten Hierarchie und dezentralen Organisationseinheiten in Hochschulen mit begrenzt rational (»bounded rationality«, March und Simon 1958) handelnden Akteur(inn)en und »unvorhergesehenen Verhaltensweisen« (Crozier und Friedberg 1993, S. 27; Crozier und Friedberg 1993) zu tun. Dieser Zustand erfordert von ihnen kreatives Handeln in praktischen Situationen, welche häufig nicht mit Routinen bewältigbar sind. Durch experimentelles Handeln, welches sowohl von »trial-and-error« als auch Erfahrungswissen geprägt sein kann, müssen Situationen kompetent gelöst werden. Das produktive Problemlösen kann sich dabei nur bedingt an die Einhaltung organisationaler Regeln halten (ebd., S. 53ff.). Das Handeln besteht grundsätzlich »nicht in der Verfolgung klar geschnittener Ziele oder in der Anwendung von Normen, und Kreativität ist nicht die Beseitigung von Hindernissen auf diesen vorgeschriebenen Wegen. Die Verankerung der Kreativität im Handeln erlaubt es, Kreativität gerade als Freisetzung für neue Handlungen aufzufassen« (Joas 1992, S. 196). Aus der Handlung heraus kann ein neuer Handlungsablauf entstehen, welcher reflektiert, professionalisiert und routinisiert werden kann. In der Soziologie werden die oben beschriebenen Entwicklungen beispielsweise in die Konzepte des »Arbeitskraftunternehmers« (Voß und Pongratz 1998; Voß 2001) oder des »unternehmerischen Selbst« (Bröckling 2007) integriert. Kreatives Handeln und die Reflexion, Professionalisierung und Routinisierung von Handlungsabläufen erfordert ein komplexes Set an Qualifikationen und Kompetenzen. Die oben thematisierte Ambivalenz tritt hier in Form allgemeiner Anforderungen des Arbeitsmarktes im Spätkapitalismus (Bittlingmayer 2001; Boltanski und Cia-

2 Kontingenz ist nach Luhmann (1984, S. 152) ein Zustand von erfahrenem, erwartetem und gedachtem Gegebenem, welcher in relativer Stabilität Wandel und Neuem ausgesetzt ist.

pello 2006) beziehungsweise der Wissensgesellschaft (Bell 1973; Stehr 1994a) hervor. In den erzeugten postfordistischen Arbeitsverhältnissen gewinnt das so genannte lebenslange Lernen (ausführlicher dazu z. B. Teichler 2003) (weiter) an Bedeutung: »...fortlaufende Um- und Weiterbildungsprogramme, lebenslange Kompetenzentwicklung werden dabei immer selbstverständlicher« (Tippelt, Mandl und Straka 2003, S. 349).

Daher kann erstens festgestellt werden, dass Absolvent(inn)en der Sozialwissenschaften, die Organisationsfragen zum Gegenstand haben, in besonderer Weise für die Tätigkeit als Hochschulprofessionelle geeignet scheinen. Zweitens ergibt sich dadurch nicht zwangsläufig eine Präferenz für Absolvent(inn)en von Sozialwissenschaften, weil entsprechende Kompetenzen oft im Arbeitsvollzug beziehungsweise in berufsbegleitender Weiterqualifizierung erworben werden.

Hochschulprofessionelle haben drittens nicht selten spezifische berufliche Aufgaben, für die besondere fachliche Kompetenzen erforderlich sind, zu denen einzelne weitere Wissenschaften beitragen. Für die Gestaltung von Studiengängen und für die Studienberatung kann sich ein vorheriges Studium der Pädagogik oder der Psychologie als besonders wertvoll erweisen. Allerdings macht die Breite der Primärfunktionen von Hochschulprofessionellen, wie sie im vorangehenden Kapitel aufgezeigt wurde, deutlich, dass auch dann, wenn die Einstellung von Hochschulprofessionellen primär nach affinen fachlichen Studienvoraussetzungen erfolgen würde, keine einzelnen Studienfächer ganz im Vordergrund stehen würden.

5.3 Der Stellenwert von Qualifikationsebene und Studienfach

Als Hochschulprofessionelle sind in dieser Studie Berufstätige im Hochschul- und Wissenschaftssystem bezeichnet, von denen eine Tätigkeit zwischen Wissenschaft und Management, inklusive Verwaltung, erwartet wird, für die eine hohe Qualifikation konstitutiv ist. Im deutschen öffentlichen Sektor bedeutet das, dass es sich um Tätigkeiten im gehobenen und höheren Dienst handelt, für die ein universitärer Studienabschluss (im neuen gestuften System von Studiengängen und -abschlüssen in der Regel auf der Master-Ebene) die typische formale Eingangsvoraussetzung ist. In der Tat berichten fast alle Befragten, dass sie ein Universitätsstudium erfolgreich abgeschlossen haben (88 %).

Sieben Prozent geben an, einen Fachhochschul- beziehungsweise Bachelor-Abschluss zu haben, und fünf Prozent haben keinen Hochschulabschluss. Nicht eindeutig konnte festgestellt werden, wie viele der Letztgenannten in der Tat aufgestiegene Praktiker(innen) sind oder Personen, die im Hinblick auf die systematische Wissensbasis weniger anspruchsvolle Unterstützungsleistungen für Hochschulprofessionelle leisten.

Von den Befragten mit Hochschulabschluss haben etwa vier Zehntel promoviert. Damit ist die Promotionsquote unter den Hochschulprofessionellen mehr als doppelt so hoch wie unter den Personen mit Hochschulabschluss in der Bundesrepublik Deutschland generell und mehr als dreimal so hoch wie bei Personen mit Hochschulabschluss, die nicht in der Wissenschaft – an Hochschulen, Forschungsinstituten oder in Forschungs- und Entwicklungsbereichen der Industrie – tätig sind.³ Vier Prozent der Befragten berichten sogar, dass sie sich habilitiert haben.

Mehr als ein Drittel der Befragten hat zumeist einen sprach- und kulturwissenschaftlichen Hintergrund, während über ein Viertel aus dem Bereich der Natur- und Ingenieurwissenschaften kommt. Etwa ein Viertel hat einen rechts-, wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Studienabschluss. Würden wir annehmen, dass Hochschulprofessionelle etwa zu gleichen Anteilen aus den verschiedenen Studienfächern kommen, wäre der Anteil der Absolvent(inn)en aus den Natur- und Ingenieurwissenschaften gering. Stellen wir jedoch in Rechnung, dass Kompetenzen aus Fächern, die sich mit Organisation befassen, eine große Rolle spielen und dass im Falle von lehr- und studienbezogenen tätigen Hochschulprofessionellen fachliche Kompetenzen aus den Bereichen Pädagogik, Psychologie und einigen weiteren Fächern eine Rolle spielen, so können wir den Anteil der Absolvent(inn)en aus den Natur- und Ingenieurwissenschaften als relativ hoch betrachten.

Unter den Frauen, die als Hochschulprofessionelle tätig sind, kommt ein höherer Anteil aus den Geistes- und Kulturwissenschaften als bei den Männern. Ein deutlich größerer Anteil der Männer als der Frauen hat promoviert.

Die Verteilung der Hochschulprofessionellen nach Herkunftsfächern besagt nicht, dass sich darin deutlich und detailliert die fachlichen Qualifi-

³ Siehe dazu verschiedene Studien in Konsortium Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2013 unter http://www.buwin.de/site/assets/files/1002/6004283_web_ver linkt.pdf (letzter Zugriff am 28.02.2013).

kationsanforderungen spiegeln. Unter Universitätsabsolvent(inn)en in Deutschland, die bald nach Abschluss ihres Studiums befragt worden sind, geben insgesamt weniger als vier Zehntel an, dass ihr Studienfach das einzige mögliche oder das deutlich beste Fach zur Vorbereitung auf ihre berufliche Tätigkeit sind. Etwa die Hälfte meint, dass auch ein anderes oder mehrere andere Fächer in Frage gekommen wären, und nur eine Minderheit ist der Ansicht, dass ein anderes Fach eine bessere Vorbereitung gewesen wäre (vgl. Schomburg 2011, S. 106). Überraschenderweise äußern sich die befragten Hochschulprofessionellen ganz ähnlich. Fast vier Zehntel halten ihre Fachrichtung für die beste Vorbereitung. Fast ebenso viele sind der Ansicht, dass andere Studienfächer als das eigene ebenfalls auf ihre beruflichen Aufgaben hätte vorbereiten können. 22 Prozent sind der Ansicht, dass es bei ihrer Tätigkeit auf das Studienfach nicht ankommt, und lediglich drei Prozent sind davon überzeugt, dass ein anderes als ihr Studienfach angebrachter gewesen wäre. Angesichts des neuen und sehr vielfältigeren Berufsbildes wäre eher zu erwarten gewesen, dass ein weitaus größerer Anteil von Hochschulprofessionellen als von allen berufstätigen Universitätsabsolvent(inn)en verschiedene Fächer als Grundlage für ihre berufliche Tätigkeit für möglich gehalten hätte.

Besonders viele Befragte aus dem Bereich der Geistes- und Kulturwissenschaften sind der Ansicht, dass ihr Studienfach die beste Vorbereitung für ihre berufliche Tätigkeit bietet. Zur Einschätzung der Beziehungen von Studium und Beruf ist auch der Befund interessant, dass die Aussage, das eigene Studienfach sei die beste Vorbereitung auf ihre Tätigkeit, nicht nur signifikant häufiger von Befragten erfolgt, deren Tätigkeitsschwerpunkt die Studienberatung ist, sondern auch überdurchschnittlich häufig von Personen, die für die Unterstützung, Planung und Koordination von Forschung und Lehre zuständig sind. Wenn für die beruflichen Tätigkeiten wissenschaftliche Fachkompetenz, Methoden-, Forschungs-, Lehr- oder Beratungskompetenz sowie Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, Fremdsprachenkenntnisse und interkulturelle Kompetenz gefordert sind, geben die Angehörigen der Hochschulprofessionen signifikant häufiger an, dass ihr jeweiliges Studienfach am günstigsten ist. Dies wird dagegen deutlich seltener angegeben, wenn die Kenntnis des institutionellen Rahmens, der Organisation und Abläufe sowie administrativ-rechtliches Know-how gefordert sind. Wenn die eigene Beratungskompetenz, die Delegationskompetenz sowie die Selbstständigkeit beziehungsweise Eigenverantwortung als vergleichsweise niedrig angesehen werden, geben die Befragten

häufiger an, dass andere Studienfächer sinnvoller gewesen wären.

Schätzen sich die Befragten als Generalist(inn)en ein, geben sie auch eher an, dass es nicht auf das Studienfach ankomme. Verstehen sie sich als Wissenschaftler(innen), so meinen sie eher, dass ihr Studienfach das einzig richtige sei. Je häufiger die Befragten angeben, an Schnittstellen zu arbeiten und dort einzuspringen, wo unmittelbarer Bedarf entsteht, desto eher sind sie der Ansicht, dass es nicht auf ein bestimmtes Studienfach ankomme. Wenn jedoch die Arbeitsaufgaben als übersichtlich und geregelt beschrieben werden und wenn die Befragten der Ansicht sind, dass sie ihre erworbenen Qualifikationen gut verwenden oder ihre eigenen Ideen verwirklichen können, so sind sie eher davon überzeugt, dass ihr eigenes Studienfach die beste Grundlage für ihre Tätigkeit ist.

5.4 Kompetenzen – Konzeptionen und Termini

Im Rahmen der schriftlichen Befragung von Hochschulprofessionellen ist nicht der Versuch unternommen worden zu klären, auf welche Weise einzelne berufsrelevante Kompetenzen erworben worden sind. Dies ist im Rahmen einer solchen Befragung nicht zu leisten, weil Berufstätige in der Regel nicht valide einschätzen können, auf welche Weise sie ihre Kompetenzen erlangt haben. Tendenzen ergeben sich jedoch durch die Frage nach den Orten des Kompetenzerwerbs (siehe Abschnitt 5.7).

Jedoch sind die Hochschulprofessionellen gefragt worden, welche Kompetenzen bei ihrer beruflichen Tätigkeit in welchem Maße gefordert werden und in welchem Maße sie über die entsprechenden Kompetenzen verfügen. Voraussetzung hierfür ist eine wissenschaftlich vertretbare und für die Befragten nachvollziehbare Klassifikation von Kompetenzen.

Das *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (Erpenbeck und von Rosenstiel 2007a) gibt einen Einblick in die Vielzahl an Definitionen und Verfahren zur Kompetenzmessung. Erpenbeck und von Rosenstiel (2007b) definieren Kompetenzen allgemein als Dispositionen (d. h. individuelle Anlagen und Entwicklungsergebnisse) selbstorganisierten Handelns. Kompetenzen ergeben sich demnach aus dem Zusammenspiel aus subjektiven Eigenschaften und Merkmalen und handlungsrelevanten Eignungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Qualifikationen. Kompetenzen

sind »eindeutig *handlungszentriert* und primär auf *divergent-selbstorganisative* Handlungssituationen bezogen.« (ebd., S. XXXVI; Hervorhebungen im Original). Die Autoren unterscheiden zwei Kompetenztypen:

»Kompetenzen I, die für Selbststeuerungsstrategien (Gradientenstrategien) unter – möglicherweise unscharfer – Zielkenntnis, und Kompetenzen II, die für Selbstorganisationsstrategien im engeren Sinne (Evolutionsstrategien) unter Zieloffenheit notwendig sind. Bei ersterem dominieren die fachlich-methodischen Kompetenzen, bei letzterem stehen personale, sozial-kommunikative und aktivitätsorientierte Kompetenzen im Vordergrund.« (ebd., S. XXIII)

Des Weiteren unterscheiden Erpenbeck und von Rosenstiel vier grundlegende Kompetenzklassen:

»Personale Kompetenzen: Als die Disposition einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen.

Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen: Als die Disposition einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Pläne zu richten – entweder für sich selbst oder auch für andere und mit anderen, im Team, im Unternehmen, in der Organisation. Diese Dispositionen erfassen damit das Vermögen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen und alle anderen Kompetenzen – personale, fachlich-methodische und sozial-kommunikative – in die eigenen Willensantriebe zu integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren.

Fachlich-methodische Kompetenzen: Als die Disposition einer Person, bei der Lösungen von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und psychisch selbstorganisiert zu handeln, d. h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten; das schließt Dispositionen ein, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten, sowie die Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln.

Sozial-kommunikative Kompetenzen: Als die Disposition einer Person, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammenzusetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln.« (ebd., S. XXIV; Hervorhebungen im Original)

Die Kompetenztypen von Erpenbeck und von Rosenstiel basieren auf allgemeinen theoretischen Annahmen zu menschlichen Problemlöse- und Handlungsprozessen. Das Modell der ontologischen Klassifizierung der im Kontext konstruierten Realität speist sich aus mechanischen, kyberneti-

schen und selbstorganisationalen Annahmen. Die personalen und aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen »stützen sich auf Vorstellungen von zielgerichteter versus zieloffener *Selbstorganisation*« (ebd., S. XXV; Hervorhebung im Original), die fachlich-methodischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen auf eine »*Subjekt-Objekt-Struktur* des selbstorganisierten – geistigen und physischen – Handelns« (ebd.; Hervorhebung im Original).

Darauf bauen sie vier grundlegende Kompetenzgruppen auf und ordnen sie psychologischen und sozialwissenschaftlichen Methoden zu: 1. Kompetenzen als Persönlichkeitseigenschaften (auch als personale Kompetenzen bezeichnet), 2. Kompetenzen als Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen (auch als aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen bezeichnet), 3. Kompetenzen als fachbetonte Qualifikationen (auch als fachlich-methodische Kompetenzen bezeichnet), und 4. Kompetenzen als soziale Kommunikationsvoraussetzungen (auch als sozial-kommunikative Kompetenzen bezeichnet) (ebd., S. XXV–XXVI).

Tippelt, Mandl und Straka (2003) verwenden ein ähnliches Spektrum an Kompetenzen, formulieren jedoch fünf konkretere Kompetenzklassen oder -dimensionen:

1. *Fachkompetenz*: dazu werden domänenspezifisches Wissen, besondere sensomotorische Fertigkeiten und fachliche Urteilsfähigkeit gezählt. Mit diesen Fachkompetenzen sollen die Herausforderungen der Arbeits- und Lebensbereiche sachkundig gemeistert werden können;
2. *Methodische und instrumentelle Kompetenz*: dazu zählen die Beherrschung von Kulturtechniken, wie Fremdsprachenkenntnisse und klassische Kulturtechniken, der Umgang mit Informationstechnologien und die Fähigkeit, kreativ Aufgaben und Probleme zu lösen, die von der täglichen und routinisierten Aufgabenerfüllung abweichen;
3. *Personale Kompetenz*: ein Teil ist die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Identität; der zweite Teil ist die Befähigung zur adäquaten Einordnung persönlichen Erfahrungswissens, das effektive Selbstmanagement und die individuellen Dispositionen im Umgang mit Wissen, d. h. Neugier, Offenheit, Reflexionsfähigkeit und Urteilsvermögen.
4. *Soziale und kommunikative Kompetenz*: hierzu zählen die so genannten Schlüsselkompetenzen wie Ausdrucksfähigkeit (mündlich wie schriftlich) und Teamfähigkeit ebenso wie die Fähigkeit, sich selbst situationsangemessen darzustellen und der empathische Umgang mit Menschen

und Situationen. Tippelt u. a. zählen hierzu auch die soziale Verantwortung im Sinne von Toleranz und Solidarität;

5. *Inhaltliches Basiswissen*: ethische Grundkenntnisse und je nach Ausbildung, Aufgaben- oder Tätigkeitsbereich naturwissenschaftliches oder sozialwissenschaftliches Basiswissen. (ebd., S. 350; siehe auch Edelmann und Tippelt 2004, S. 8).

Die Definitionen von Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) sowie Tippelt, Mandl und Straka (2003) aufgreifend wurden für die HOPRO-Untersuchung Kategorien berufsrelevanter Kompetenzen für Absolvent(inn)en von Teichler (2010) modifiziert. Die erstellten Kompetenzklassen wurden aufgaben- und tätigkeitsbezogen wie folgt als Dimensionen-Überschriften für die Fragebogenerhebung verwendet:

1. *Fachliche Kompetenzen*: die Disposition einer Person, mit Betonung von Theorien, Methoden und Verstehen von Stoffen oder interdisziplinäre Stoffbündeln, zum Beispiel Hochschulforschung und Umweltwissenschaften, zu beherrschen. An Stelle einer disziplinären Qualifikation tritt eine stärkere Spezialisierung; d. h. es erfolgt eine stärker den beruflichen Anforderungen entsprechende Auswahl von Stoffen;
2. *Allgemeine kognitive Kompetenzen*: die Disposition einer Person zur systematischen und fachübergreifenden Analyse und Reflexion, welche durch wissenschaftliches Studium gefördert werden kann: durch allgemeinbildende Elemente im Studium; durch generelle Umgangsfähigkeit mit Theorien, Methoden und systematischem Wissen. Dazu gehören auch die Befähigungen, kritisch und innovationsorientiert mit Wissenstraditionen umzugehen;
3. *Transferkompetenzen*: die Disposition anwendungsorientiertes Wissen sowie die Disposition einer Person, Wissen anwendungsorientiert einer systematischen Konfrontation, d. h. wissenschaftliche und berufliche Vorgehensweisen zu konfrontieren und problemlösungsfähig zu sein;
4. *Sozio-kommunikative Kompetenzen*: Dazu gehören zum Beispiel Leadership, Teamfähigkeit, Reden, Überreden oder Überzeugen;
5. *»Zusatz«-Qualifikationen*: die Disposition einer Person, Wissen in anderen Sachgebieten als dem Fachstudium, welches in der Regel nicht auf dem Niveau eines wissenschaftlichen Studiums erworben wird, zum Beispiel EDV-Kenntnisse, Kenntnisse von Recht und Wirtschaft anzuwenden;

6. *Kompetenzen zur Selbstorganisation*: die Disposition einer Person, das eigene (berufliche) Leben zu meistern, zum Beispiel durch Planungskompetenz, Zeitmanagement und Verantwortungsbewusstsein;
7. *Internationale Kompetenzen*: zum Beispiel Fremdsprachenbeherrschung, Kenntnisse über und Verstehen von anderen Ländern und Kulturen inklusive fachrichtungsrelevanter Feldkenntnisse sowie die Befähigung zu vergleichendem Denken und Verstehen.

5.5 Geforderte und vorhandene Kompetenzen – Einschätzungen aus der schriftlichen Befragung

Im Fragebogen sind die oben genannten sieben Dimensionen von Kompetenzen mit insgesamt 34 einzelnen Kategorien – jeweils zwei bis zehn je Bereich – angesprochen worden. Die Befragten sollten jeweils einschätzen (auf einer Fünfer-Skala von 1 = »in sehr hohem Maße« bis 5 = »gar nicht/in sehr geringem Maße«), in welchem Maße diese Kompetenzen in ihrer Arbeit gefordert werden und in welchem Maße sie darüber verfügen.

Insgesamt wird, wie Tabelle 5.1 zeigt, von den Befragten die Erforderlichkeit von Kompetenzen unterstrichen, die nicht unmittelbar mit einem Studienfach zusammenhängen; dies zeigt sich auch bei den später noch behandelten Interviews. Im Durchschnitt werden am höchsten eingeschätzt: Kommunikationskompetenzen (Mittelwert 1,4), Verantwortungsbewusstsein (1,5), Organisations-/Planungskompetenzen (1,5), Selbstständigkeit/Eigenverantwortung (1,5), Kenntnisse der Organisation und ihrer Abläufe (1,5), Belastbarkeit/Stressresistenz (1,6) und Zeitmanagement (1,6).

Tabelle 5.1: Geforderte und vorhandene Kompetenzen von Hochschulprofessionen (Mittelwerte)*

	Geforderte Kompetenzen	Vorhandene Kompetenzen
<i>Fachliche Kompetenzen</i>		
Wissenschaftliche Fachkompetenz	2,9	2,4
Fachkompetenz für Methoden (Evaluation etc.)	2,6	2,5
Forschungskompetenzen	3,9	2,7
Lehrkompetenzen	3,3	3,0
Interdisziplinäre Kompetenz	2,4	2,2

wird fortgesetzt

Fortsetzung Tabelle 5.1

<i>Allgemeine kognitive Kompetenzen</i>		
Systematisches/strategisches Denken und Handeln	1,6	1,7
Reflexionskompetenz/analytisches Denken	1,7	1,7
Komplexitätsbewältigung	1,6	1,8
<i>Sozio-kommunikative Kompetenzen</i>		
Schreibkompetenz	1,9	1,8
Kommunikationskompetenz (auch nonverbal)	1,4	1,7
Moderations- und Präsentationskompetenz	2,0	2,1
Teamfähigkeit	1,7	1,6
Motivierung	1,8	1,8
Verhandlungskompetenz	2,2	2,2
Beratungskompetenz	1,6	1,7
Führungskompetenz	2,7	2,4
Reflexion von Konflikten	2,3	2,1
Delegationskompetenz	2,6	2,6
<i>Transferkompetenzen</i>		
Institut. Rahmen nutzen u. dessen Grenzen erkennen	2,0	2,2
Problemlösungsstrategien	1,8	1,9
Kenntnis der Organisation und Abläufe	1,5	1,8
<i>»Zusatz-«Qualifikationen</i>		
Medienkompetenz/Umgang mit EDV	1,9	2,0
Administrativ-rechtliches Know-how	2,4	2,7
<i>Kompetenzen zur Selbstorganisation</i>		
Organisations-/Planungskompetenz	1,5	1,7
Zeitmanagement	1,6	2,0
Selbstbewusstsein	1,7	2,0
Belastbarkeit/Stressresistenz	1,6	1,9
Verantwortungsbewusstsein	1,5	1,4
Zielstrebigkeit	1,9	1,8
Selbstmotivationskompetenz	1,7	1,8
Selbstständigkeit/Eigenverantwortung	1,5	1,4
Selbstreflexionskompetenz	1,9	1,8
<i>Internationale Kompetenzen</i>		
Fremdsprache(n)	2,7	2,4
Interkulturelle Kompetenz	2,7	2,4

Frage 4.5 In welchem Maße sind folgende Kompetenzen bei Ihrer Arbeit gefordert (Spalte A) und verfügen Sie über diese Kompetenzen (Spalte B)? *Skala von 1 = »in sehr hohem Maße« bis 5 = »gar nicht/in sehr geringem Maße«.

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Dabei fallen die Einschätzungen nach den Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen der Hochschulprofessionellen unterschiedlich aus. So sind für Hochschulprofessionelle in Leitungspositionen in der zentralen Universitätsverwaltung interdisziplinäre Kompetenzen sowie Verhandlungs-, Füh-

rungs- und Delegationskompetenzen von Bedeutung, für die in der Qualitätssicherung und -entwicklung Tätigen dagegen eher wissenschaftliche, methodische und Forschungskompetenzen.

Tabelle 5.2: Reliabilitätsprüfung (Cronbachs Alpha) geforderte und vorhandene Kompetenzen

	Geforderte Kompetenzen	Vorhandene Kompetenzen
Fachliche Kompetenzen	0,741	0,772
Allgemeine kognitive Kompetenzen	0,820	0,827
Sozio-kommunikative Kompetenzen	0,847	0,845
Transferkompetenzen	0,749	0,751
Kompetenz zur Selbstorganisation	0,878	0,887
Internationale Kompetenzen	0,771	0,755

Quelle: HOPRO-Untersuchung 2009–2010

Die Reliabilitätsanalysen mit Cronbachs Alpha⁴ zeigen, dass die für den Fragebogen vollzogene Gruppierung der Kompetenzen auch statistisch haltbar ist (Wert größer 0,500), außer bei den »Zusatz«-Qualifikationen (Werte bei 0,35). Die Werte der Dimensionen fachliche, internationale und Transferkompetenzen sind im mittleren Bereich als tendenziell gut zu werten. Cronbachs Alpha der Dimensionen allgemeine kognitive, sozio-kommunikative und Kompetenzen zur Selbstorganisation sind gut (Wert > 0,8) bis exzellent (Wert > 0,9). Alle Kompetenzen zusammen haben sowohl bei den bei der Arbeit geforderten (Cronbachs Alpha: 0,904) als auch bei den persönlich vorhandenen (Cronbachs Alpha: 0,918) Kompetenzen eine exzellente Reliabilität.

Insgesamt ist bemerkenswert, dass die Hochschulprofessionellen ihre Kompetenzen im Durchschnitt ebenso hoch einschätzen wie ihre beruflichen Anforderungen. Im Einzelnen zeigt sich dabei nicht überraschender Weise, dass sie ihre Forschungskompetenzen und ihre allgemeinen wissenschaftlichen Kompetenzen deutlich höher einschätzen als die entsprechenden beruflichen Anforderungen. Aber auch ihre Führungskompetenzen und ihre internationalen Kompetenzen sind nach ihrer eigenen Einschätzung höher, als das bei der Arbeit erforderlich ist. Umgekehrt werden nur

⁴ Cronbachs Alpha gibt als Maßzahl Auskunft über die interne Konsistenz einer Skala, das heißt das Ausmaß, in dem die Gruppierungen Kompetenzen als Dimensionen miteinander in Beziehung stehen. Der Wert von Cronbachs Alpha von > 0,7 ist akzeptabel.

im Falle von administrativ-rechtlichem Know-how die eigenen Befähigungen im Durchschnitt deutlich geringer eingeschätzt als die beruflichen Anforderungen.

5.6 Berufliche Anforderungen – Aussagen in den Interviews

In den leitfadenstrukturierten Interviews ist gefragt worden: »Welche Kompetenzen und Qualifikationen sind wichtig für die Ausführung Ihrer Tätigkeiten?« Komplementär ist gefragt worden: »Wie haben Sie sich diese Kompetenzen angeeignet?«. Zu einem späteren Zeitpunkt ist ergänzend nachgefragt worden: »Angenommen, Ihre Hochschule würde eine Nachfolgerin bzw. einen Nachfolger für Sie suchen; worauf sollte die Hochschule bei der Suche achten?«. Bei der Klassifizierung der Antworten auf die offenen Fragen sind fast doppelt so viele wie die im Fragebogen vorgegebenen Kategorien (siehe Tabelle 5.1) genannt worden. Die ergänzenden Kategorien lassen sich jedoch alle den sieben oben genannten Gruppen von Kompetenzen zuordnen.

In einer zweistufigen Analyse wurden vorgenommen: die in den 134 Interviews genannten Kompetenzen mit den vorgegebenen Kompetenzen aus dem Fragebogen entlang der sieben Dimensionen verglichen; zudem wurden die herausragenden Kompetenzen für die sieben Berufsgruppen der Hochschulprofessionen Akademisches Auslandsamt, Entwicklungsplanung, im Fachbereich »primär Geschäftsführung« und »primär Lehr- und Studienunterstützung«, Leitungsposition in zentraler Universitätsverwaltung, Studienberatung und Qualitätsmanagement und -entwicklung analysiert. Bei der Auswertung der Interviews wurden sämtliche genannten Kompetenzen und Qualifikationen nach Häufigkeiten ausgezählt. Anschließend wurden sie in Gruppen eingeteilt und Oberkategorien zugeordnet. Persönlichkeitsmerkmale wie zum Beispiel Kreativität oder Frustrationstoleranz wurden Kompetenzen zur Selbstorganisation zugeordnet. Im Fragebogen waren standardisiert 34 Kompetenzen vorgegeben. In den Interviews wurden insgesamt 62 Kompetenzen genannt, das heißt im Vergleich zum Fragebogen sind 29 Kompetenzen hinzugekommen, die meisten in den Kategorien sozio-kommunikative Kompetenzen und Kompetenzen zur Selbstorganisation; in den Interviews gar nicht genannt wurden aus den Items im Fragebogen Delegationskompetenz (sozio-kommunika-

tive Kompetenzen) und Selbstbewusstsein (Kategorie Kompetenzen zur Selbstorganisation). In den folgenden Abbildungen nach Kompetenzdimensionen werden sämtliche in den Interviews genannten Kompetenzen dargestellt, unabhängig von der Häufigkeit der Nennungen.

Im Einzelnen legen die Antworten in den Interviews folgende Modifikationen gegenüber den Kategorien in der schriftlichen Befragung nahe:

- Im Bereich fachlicher Kompetenzen lassen sich die sechs Kategorien durch Managementkompetenzen ergänzen. Des Weiteren können die Methodenkompetenzen mit Beratung, empirische Sozialforschung und Didaktik beziehungsweise Lehrkompetenzen präzisiert werden.
- Im Bereich der allgemeinen kognitiven Kompetenzen tritt zu den drei Kategorien ergänzend Kreativität hinzu.
- Im Bereich der Transferkompetenzen ist in den Interviews nur die zweite und die dritte der in Tabelle 5.1 dazu genannten Kategorien wiederholt angesprochen worden.
- Bei den »Zusatz«-Qualifikationen sind in den Interviews kaufmännische Kenntnisse und Rechenkenntnisse zu den vorher in Tabelle 5.1 angesprochenen zwei Kategorien hinzugetreten.
- Im Bereich der internationalen Kompetenzen sind in den Interviews die gleichen Kategorien angesprochen worden wie in der schriftlichen Befragung.

Insbesondere die Kategorien sozio-kommunikativer Kompetenzen wurden durch die Interviews bereichert. Zusätzlich zu den in der Befragung vorgegebenen Items wurden genannt Empathie/Sensibilität, Durchsetzungsfähigkeit/Überzeugungsfähigkeit, Freundlichkeit, Kooperationsfähigkeit, Offenheit, Menschen mögen/Philanthropie, Sachlichkeit im Umgang mit Personen, Transparenz schaffen, Vermittlungskompetenz/Diplomatie und Vernetzung. Die im Fragebogen verknüpfte »Moderations- und Präsentationskompetenz« wurde in den Interviews explizit als zwei getrennte Kompetenzen gewertet. Die nunmehr insgesamt 19 Kategorien zeigt Tabelle 5.3.

Tabelle 5.3 Dimension sozio-kommunikative Kompetenzen

Durchsetzungsfähigkeit/Überzeugungsfähigkeit
Freundlichkeit
Empathie/Sensibilität
Teamfähigkeit
Präsentationskompetenz

wird fortgesetzt

Fortsetzung Tabelle 5.3

Schreibkompetenz
Führungskompetenz
Motivierung
Kommunikationsfähigkeit
Reflexion von Konflikten
Kooperationsfähigkeit
Transparenz schaffen
Moderationskompetenz
Offenheit
Menschen mögen/Philanthropie
Verhandlungskompetenz
Sachlichkeit im Umgang mit Personen
Vernetzung
Vermittlungskompetenz/Diplomatie

Quelle: HOPRO-Interviews 2009–2010

Bei den Kompetenzen zur Selbstorganisation sind – ähnlich wie oben bei den sozio-kommunikativen Kompetenzen – mehrere neue Kategorien und Umsortierungen sichtbar geworden (siehe dazu Tabelle 5.4).

Tabelle 5.4 Dimension Kompetenzen zur Selbstorganisation

Belastbarkeit/Stressresistenz
Entschlusskraft
Frustrationstoleranz/Ausdauer/Geduld
Flexibilität
konzeptionelle Kompetenz
Lernbereitschaft
Organisations-/Planungskompetenz
Multifunktionalität
Recherchekompetenz
Schnelle Auffassungsgabe
schnelles Einarbeiten in neue Themengebiete
Zielorientiertes Arbeiten
Selbstmotivationskompetenz
Selbstreflexionskompetenz
Selbstständigkeit/Eigenverantwortung
Sich selbst zurücknehmen können
Zuverlässigkeit/Verantwortungsbewusstsein
Zeitmanagement
Wesentliches von Unwesentlichen unterscheiden

Quelle: HOPRO-Interviews 2009–2010

Zusätzlich genannt wurden: Entschlusskraft, Flexibilität, Frustrationstoleranz/Ausdauer/Geduld, konzeptionelle Kompetenz, Lernbereitschaft, Multifunktionalität, Recherchekompetenz, schnelle Auffassungsgabe, schnelles Einarbeiten in neue Themengebiete, sich selbst zurücknehmen können und Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden.

Die Interviewauswertung der Kompetenzen entlang der verwendeten Dimensionen bestätigt einerseits den Nutzen dieser Dimensionen; andererseits liefert die Interviewauswertung sowohl zu den Kompetenzen entlang der Dimensionen als auch zur Präzisierung der Kompetenzen ein differenziertes Bild. Um die Analyse der genannten Kompetenzen weiter zu vertiefen, wird im Folgenden die Häufigkeit der Nennungen ausgewertet. Dabei ist zu bedenken, dass es sich bei den Befragten um einen Ausschnitt der Gruppe der Hochschulprofessionen an den elf untersuchten Universitäten handelt, welche auf Basis der Fragebogenerhebung ausgewählt wurde. Empirisch repräsentieren die Befragten die Kernbereiche der Hochschulprofessionen. Deshalb gehen wir davon aus, dass eine Verallgemeinerung der Ergebnisse zulässig ist. Einem Wert über 30 Prozent wird eine sehr hohe Relevanz, über 15 Prozent eine hohe Relevanz und über zehn Prozent eine mittlere Relevanz beigemessen.

Bei der Gesamtauswertung der Interviews war die am häufigsten genannte Kompetenz Kommunikationsfähigkeit, welche von über 60 Prozent aller Befragten genannt wurde: »Jeder, der Einzelgänger ist oder sich lieber eine bestimmte Aufgabe in seinem Büro im stillen Kämmerlein macht, der verkraftet das nicht. Es ist Trubel hier, man muss reden, reden, reden, reden« (Interview 070, Absatz 67).

Etwas differenzierter wird Kommunikation im folgenden Interviewausschnitt beschrieben:

»Man braucht auch natürlich eine gute Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit, um einfach die Anliegen und Aufgaben, die zu bearbeiten sind, auch möglichst, sage ich mal, reibungsfrei weitergeben zu können, um Ergebnisse auch gut kommunizieren zu können, also grade in der Zusammenarbeit mit diesen vielen verschiedenen Zielgruppen, mit dem Präsidium, mit den Studiendekanen, mit den Studiengangverantwortlichen und den Referenten muss man schon klar kommunizieren können: worum geht es, was soll jetzt zum Beispiel diskutiert werden, was soll das Ergebnis unseres Projektes oder unserer Arbeit sein« (Interview 024, Absatz 64).

Gefolgt wird Kommunikation vom Kompetenzmerkmal »Verständnis für Hochschulabläufe«, welches von 35 Prozent der Befragten als ausschlaggebend für die Ausführung ihrer Arbeit genannt wurde:

»Prinzipiell sollte man sich im Wissenschaftsbetrieb auskennen. Das heißt nicht nur studiert haben, sondern auch schon mal hinter die Kulissen geschaut haben. Also, wissen, wie die Gremien funktionieren, wie Professoren so ticken, wie, ja, wie das ganze Uni-System mit Dekanen und so weiter« (Interview 125, Absatz 78).

Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass in diesem Kontext nicht nur hochschulinterne Abläufe gemeint sind, sondern auch die Beobachtung und Einschätzung allgemeiner hochschulpolitischer Entwicklungen:

»Eine gewisse hochschulpolitische Einschätzungsfähigkeit, also sozusagen, man kann diesen Job nicht als reinen Verwaltungsjob nehmen, sondern man muss sich darüber klar werden: Wohin kann sich eine Uni in der jetzigen hochschulpolitischen Szenerie entwickeln und wohin soll sie sich auch entwickeln? Und darüber muss man schon so eine kleine Vision auch entwickeln, um das dann umsetzen zu können.« (Interview 064, Absatz 58)

Kommunikationskompetenzen und Verständnis für Hochschulabläufe wurden in den 134 Interviews mit Abstand am häufigsten genannt. In Abbildung 5.1⁵ werden weitere Nennungen von Kompetenzen⁶ dargestellt, welche von mehr als zehn Prozent der Befragten genannt wurden. Dabei zeigt sich, dass zusätzlich zu »Kommunikationsfähigkeit« (61 % = 82 Nennungen) und »Verständnis für Hochschulabläufe« (35 % = 47 Nennungen) von circa einem Fünftel der Befragten Empathie beziehungsweise Einfühlungsvermögen als relevante Kompetenz betrachtet wird, dies gilt vor allem für Befragte in der Studienberatung und im Akademischen Auslandsamt. Folgende Aussage illustriert diesen Befund:

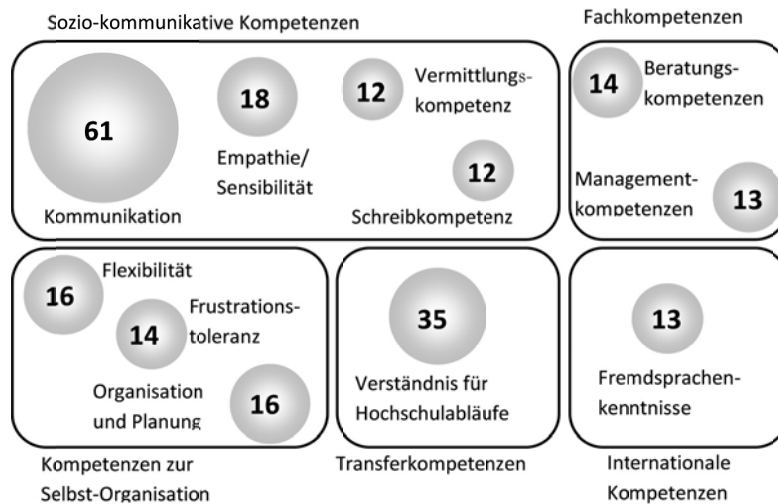
»Ich finde es gut, wenn man auch selbst nachvollziehen kann, wie unsicher die Studierenden sind. Das heißt, dass es nicht einfach nur diejenigen gibt, die ganz klar wissen, was sie beruflich machen möchten, sondern dass man das auch nachvollziehen kann, dass jemand vielleicht sein Studienfach erst mal nach Interesse ausgewählt hat und im Laufe des Studiums dann Unterstützung braucht, Berufsfelder dazu zu entwickeln. Also dass das nicht als eine Schwäche der Studierenden anerkannt wird, sondern dass man vielleicht sagt, ok, das kann ich komplett nach-

5 Die Abbildungen dienen der Visualisierung und stellen aus Platzgründen keine statistischen Relationen der erhobenen Daten dar.

6 In Anlehnung an die Mayringsche Inhaltsanalyse (2010) wird im folgenden Analyseschritt – in Abkehr von der induktiven Kategorienentwicklung – die strukturierende Inhaltsanalyse, von Mayring (2000, Abs. 13; auch 2001) als deduktive Kategorienanwendung bezeichnet, zur besseren Vergleichbarkeit der Kompetenznennungen in den Interviews mit den im Fragebogen standardisiert abgefragten Kompetenzen der Hochschulprofessionen angewandt.

vollziehen, dass es dir so gegangen ist.« (Interview 075, Absatz 74)

Abbildung 5.1 Kompetenzanforderungen insgesamt (Angaben in Prozent)



Quelle: HOPRO-Interviews 2009–2010

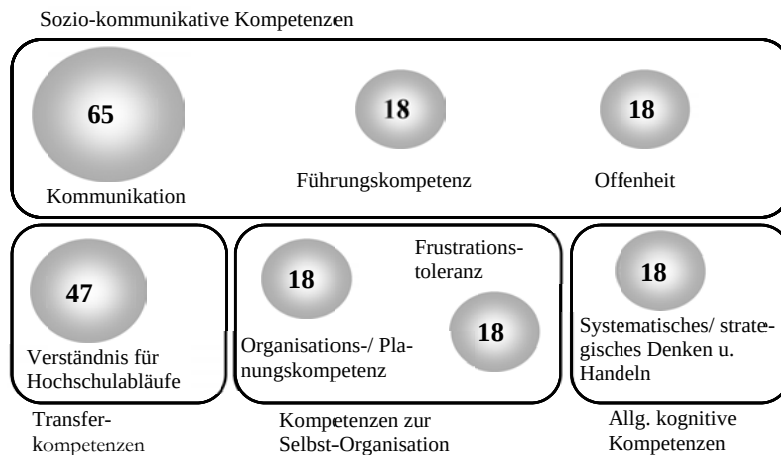
Ebenfalls im Beratungskontext wird zusätzlich zu Empathie beziehungsweise Einfühlungsvermögen auch Flexibilität als relevant erachtet: »Flexibilität im Umgang mit Personen. Das heißt, sich alle zehn bis dreißig Minuten auf ein neues Individuum mit einem ganz eigenen Hintergrund und ganz eigenen Bedürfnissen einzustellen« (Interview 104, Absatz 88). Flexibilität bedeutet jedoch nicht nur mit unterschiedlichen Personengruppen umzugehen; Flexibilität wird zum Beispiel im Bereich Entwicklungsplanung, Qualitätssicherung und -entwicklung sowie Hochschulprofessionen im Fachbereich vor allem als zeitliches (Persönlichkeits-)Merkmal relevant. Geschäftsführer(innen) im Fachbereich betonten, dass man »keine Stechuhrmentalität« (Interview 034, Absatz 58) mitbringen darf und dass »Überall-Erreichbarkeit und Einsetzbarkeit« (Interview 110, Absatz 58) vorausgesetzt wird, ergo wird als individuelle Bereitschaft erwartet »ja, paar Stunden länger oder deutlich länger (lacht) hier zu bleiben« (Interview 025, Absatz 56).

Die geistige Dimension (Boltanski und Chiapello 2006) der Flexibilität von Hochschulprofessionen hat neben der zeitlichen auch eine ontologische Ausprägung:

»Aber dieser Arbeitsbereich ist eben sehr, ja, wie soll ich das sagen? Ist auch immer wieder in einer Wandlung begriffen, die Hochschulen verändern sich, die Studierenden verändern sich. Man muss sich auch ständig wieder anpassen oder man kann sich auch ständig wieder anpassen, das ist eben auch das Reizvolle da dran« (Interview 062, Absatz 60).

Interessant ist auch, welche Kompetenzen sehr selten genannt wurden. Lehr- und Forschungskompetenzen haben beispielsweise eine vergleichsweise geringe Relevanz (Nennung von > 5 %).

Abbildung 5.2 Kompetenzanforderungen an Personen in Leitungspositionen in der zentralen Universitätsverwaltung (Angaben in Prozent)



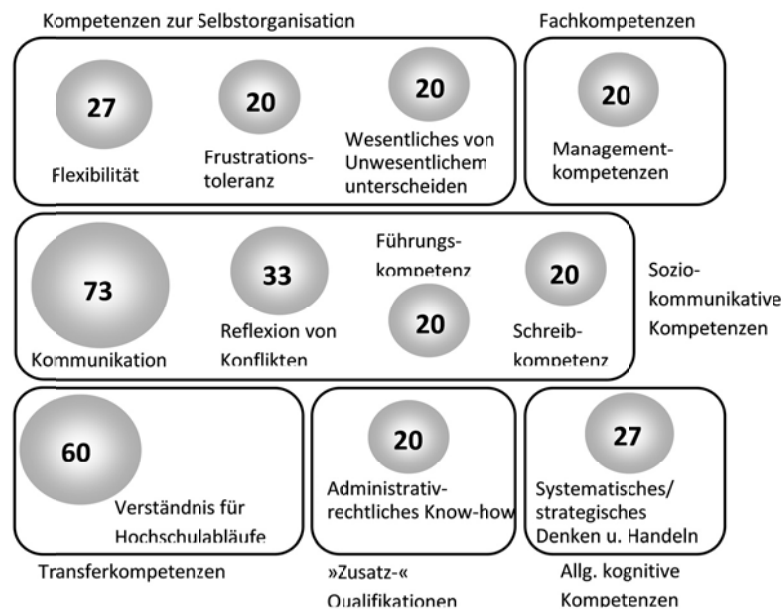
Quelle: HOPRO-Interviews 2009–2010

In der Kategorie Leitungsposition in der zentralen Universitätsverwaltung ($n = 17$) nannten etwa zwei von drei Befragten »Kommunikationsfähigkeit« (65 %) als wichtigste Kompetenz – jede Dritte beziehungsweise jeder Dritte nannte dies als erstes – gefolgt von »Verständnis für Hochschulabläufe« (47 %). Weitere häufig genannte Kompetenzen sind Führungs-

kompetenz, Offenheit, Verständnis für Strukturen, Organisations- und Planungskompetenz sowie Frustrationstoleranz.

Für die Befragten aus der Entwicklungsplanung ($n = 15$) hat Kommunikationsfähigkeit (73 %) einen geringfügig höheren Stellenwert als bei den Personen mit Leitungsfunktion in der zentralen Universitätsverwaltung. Es wurde von drei Vierteln der Befragten genannt. An zweiter Stelle steht auch hier das Verständnis für Hochschulabläufe (60 %). Eine von drei Personen nannte Reflexion von Konflikten, jede(r) Vierte Flexibilität sowie systematisches/strategisches Denken und Handeln; jede(r) Fünfte Frustrationstoleranz, Belastbarkeit, Führungskompetenz, Schreibkompetenz, administrativ-rechtliches Know-how, Managementkompetenz und die Fähigkeit Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden.

Abbildung 5.3 Kompetenzanforderungen an Personen in der Entwicklungsplanung (Angaben in Prozent)

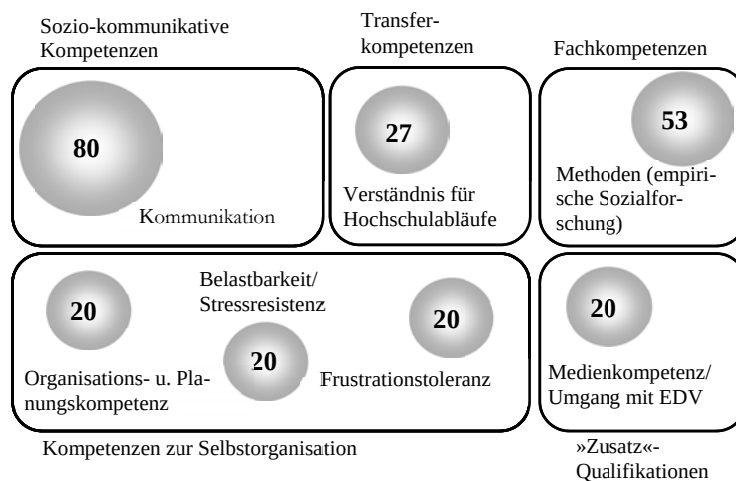


Quelle: HOPRO-Interviews 2009–2010

Im Vergleich zu den beiden vorigen Gruppen von Befragten hat für die Interviewten aus Qualitätsmanagement und -entwicklung ($n = 15$) Kommunikationsfähigkeit einen noch höheren Stellenwert und wird von vier

von fünf Personen als wichtige Kompetenz genannt. Die zweithäufigste Nennung haben Fachkompetenzen im Bereich Methoden der empirischen Sozialforschung, was als wichtige Kompetenz für die Arbeit im Bereich Qualitätsmanagement und -entwicklung, der von jeder beziehungsweise jedem Zweiten genannt wurde. An dritter Stelle mit Nennung durch ein Viertel der Befragten folgt Verständnis für Hochschulabläufe, gefolgt von Medienkompetenz beziehungsweise Umgang mit EDV, Belastbarkeit und Stressresistenz, Organisations- und Planungskompetenz sowie Frustrationstoleranz mit je einer Nennung bei einem Fünftel der Befragten.

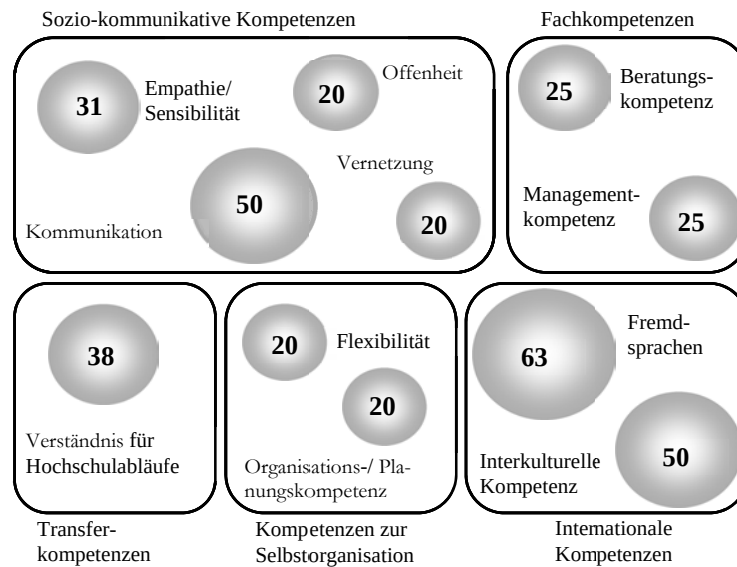
Abbildung 5.4 Kompetenzanforderungen an Befragte aus Qualitätsmanagement und -entwicklung (Angaben in Prozent)



Quelle: HOPRO-Interviews 2009–2010

Fremdsprachenkenntnisse wurden von den Hochschulprofessionen im Akademischen Auslandsamt ($n = 16$) am häufigsten genannt (zwei von drei Befragten), gefolgt von Kommunikationsfähigkeit und interkultureller Kompetenz (jeweils 50 %). Etwa jede(r) dritte nannte »Verständnis für Hochschulabläufe« und Empathie und jede(r) vierte Beratungskompetenz und Managementkompetenz als wichtige Kompetenzen.

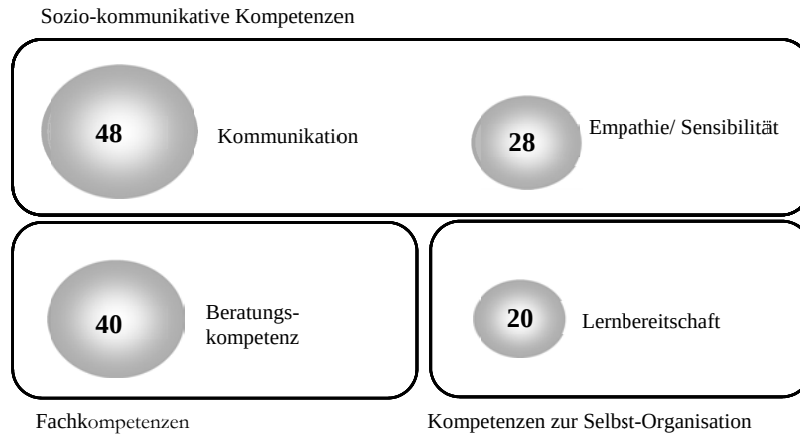
Abbildung 5.5 Kompetenzanforderung an Befragte aus dem Akademischen Auslandsamt (Angaben in Prozent)



Quelle: HOPRO-Interviews 2009–2010

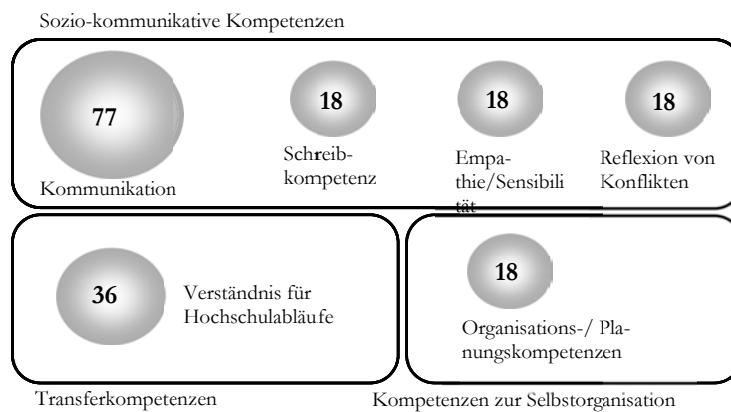
Die größte Gruppe an Interviewten sind Personen mit dem Beruf Studienberatung ($n = 25$). Auch hier steht Kommunikationsfähigkeit mit Nennung durch eine von zwei Personen an erster Stelle, wobei zu vermuten ist, dass die andere Hälfte diese Kompetenz als Selbstverständlichkeit nicht genannt hat. Selbiges gilt vermutlich für Beratungskompetenz, welche nur von 40 Prozent der Befragten genannt wurde. Mehr als jede(r) Fünfte nannte Empathie, etwa jede(r) Fünfte Lernbereitschaft, Medienkompetenz und Umgang mit EDV, Organisations- und Planungskompetenz sowie Verständnis für Hochschulabläufe.

Abbildung 5.6 Kompetenzanforderungen an Befragte in der Studienberatung (Angaben in Prozent)



Quelle: HOPRO-Interviews 2009–2010

Abbildung 5.7 Kompetenzanforderungen an Befragte im Fachbereich in der Kategorie Studium und Lehre (Angaben in Prozent)



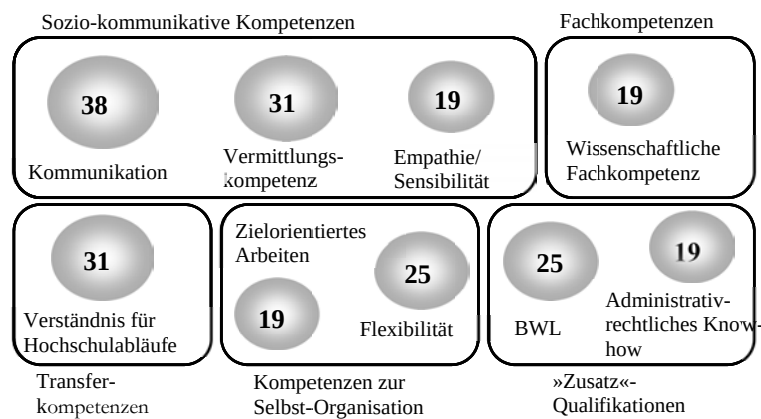
Quelle: HOPRO-Interviews 2009–2010

Die Hochschulprofessionen im Fachbereich werden aufgrund distinkter Unterschiede bei den Primärfunktionen, Aufgaben und Tätigkeiten sowie daraus resultierender Unterschiede bei den für die Arbeit notwendigen

Kompetenzen nach in Kategorien differenziert: Befragte in Geschäftsführung und Management und Befragte im Bereich Studium und Lehre. Bei letzterer Gruppe (n = 22) steht ebenfalls Kommunikationsfähigkeit mit zwei von drei Nennungen durch die Befragten an erster Stelle. Am zweithäufigsten genannt – von einem von drei Befragten – wurde die Kompetenz »Verständnis für Hochschulabläufe«, gefolgt von Schreibkompetenz, Empathie, Organisations- und Planungskompetenz sowie »Reflexion von Konflikten«, welche je durch eine von fünf Personen genannt wurden.

Von den Befragten aus der Kategorie Geschäftsführung und Management am Fachbereich (n = 16) wurde Kommunikationsfähigkeit zwar am häufigsten genannt, jedoch nur von etwa zwei von fünf Befragten. Etwa jede(r) Dritte nannte »Verständnis für Hochschulabläufe« und Vermittlungskompetenz und Diplomatie als wichtige Kompetenzen.

Abbildung 5.8 Kompetenzanforderungen von Befragten im Fachbereich mit Primäraufgaben in der Geschäftsführung, teilweise mit Unterstützung von Studium und Lehre (in Prozent)



Quelle: HOPRO-Interviews 2009–2010

Zu selbstverständlich für eine Erwähnung erscheinen offenbar kaufmännische Kenntnisse (BWL), welche nur von jeder beziehungsweise jedem Vierten genannt wurde, ebenso wie Flexibilität. Noch jede(r) Fünfte nannte wissenschaftliche Fachkompetenz, Empathie/Sensibilität, administrativ-rechtliches Know-how und zielorientiertes Arbeiten als wichtige Kompe-

tenzen. Im Unterschied zu den anderen bisher dargestellten Gruppen betonte fast jede(r) Fünfte der Hochschulprofessionellen der Kategorie Geschäftsführung und Management am Fachbereich, dass das Studienfach wichtig sei und ebenso eine Promotion, was streng genommen und positiv gewendet eine eigenständige Klasse von Kompetenzen und Reputation darstellt.

Die detaillierte Analyse der Vielzahl an Kompetenzen entlang der sieben Dimensionen und differenziert nach den sieben Gruppen von Hochschulprofessionellen in den Abbildungen 5.1 bis 5.8 zeigt erstens, dass es neben einem Kernbereich von Kompetenzen wie zum Beispiel Kommunikationsfähigkeit, Verständnis für Hochschulabläufe, Flexibilität, Organisations-, Planungs- und Managementkompetenzen noch eher spezifische Kompetenzanforderungen für einzelne Gruppen gibt. Die Anforderungen unterscheiden sich verständlicherweise nach den Funktionsbereichen der Hochschulprofessionellen:

- Diejenigen, die in leitenden Positionen in der zentralen Universitätsverwaltung tätig sind, unterstreichen relativ häufig, dass ein Verständnis für Handlungsabläufe erforderlich ist und dass es auf systematisch-strategisches Denken und Handeln ankommt; besonders selten streichen sie die Bedeutsamkeit von wissenschaftlichen Fachkenntnissen heraus.
- Diejenigen, die in der Entwicklungsplanung tätig sind, nennen jeweils eine besonders große Menge von Anforderungen, auf die es ankommt; fast alle der vorher genannten Kategorien werden überdurchschnittlich häufig angesprochen. Offensichtlich halten sie ihre berufliche Situation für besonders anspruchsvoll.
- Hochschulprofessionelle im Bereich Qualitätsmanagement und -entwicklung nennen zwar Kommunikationsfähigkeit noch häufiger als die in den vorher genannten Bereichen Tätigen, aber einige andere, nicht ganz so häufig genannten Anforderungen scheinen für sie charakteristisch zu sein: Fachkompetenzen im Bereich der Methoden der empirischen Sozialforschung, Medienkompetenz, EDV sowie Belastbarkeit/ Stressresistenz.
- Diejenigen, die im Akademischen Auslandsamt tätig sind, sehen ebenfalls in vielen Bereichen überdurchschnittlich häufig hohe Anforderungen. Im Vergleich zu anderen Hochschulprofessionellen unterstreichen sie allerdings besonders häufig, wie zu erwarten ist, die Bedeutsamkeit

- von Fremdsprachenkenntnissen sowie von interkulturellen Kompetenzen.
- Hochschulprofessionelle in der Studienberatung heben, wie zu erwarten, häufiger als andere den Stellenwert von Beratungskompetenz hervor; daneben verweisen sie auch überdurchschnittlich häufig darauf hin, dass Lernbereitschaft wichtig sei.
 - Diejenigen Befragten, die unterstützende Funktionen für Studium und Lehre haben, sind noch häufiger als die anderen Interviewten der Ansicht, dass Kommunikationsfähigkeit von großer Bedeutung ist. Nicht so häufig, aber auch mehr als die Anderen meinen sie, dass man in der Lage sein müsste, Konflikte zu reflektieren.
 - Schließlich schreiben diejenigen, die an Fachbereichen koordinierend tätig sind, der Kommunikationsfähigkeit ein geringeres Gewicht zu als die anderen Interviewten, aber sie nennen ein recht breites Spektrum von Anforderungen überdurchschnittlich häufig: Vermittlungskompetenz, wissenschaftliche Fachkompetenz, betriebswirtschaftliches und administrativ-rechtliches Know-how sowie zielorientierte Arbeitsfähigkeit.

Insgesamt haben die Interviews einen guten Einblick erlaubt, wie die Hochschulprofessionellen ihre beruflichen Anforderungen und ihre Kompetenzen beschreiben. Aber lässt sich feststellen, dass dies nur wenig über das hinausgeht, was mit der schriftlichen Befragung erfasst werden konnte. Es erscheint durchaus mit Hilfe einer schriftlichen Befragung, die vor einer gewissen Länge des Fragebogens nicht zurückscheut, möglich, ein relativ differenziertes Bild der beruflichen Anforderungen von Hochschulprofessionellen zu zeichnen.

5.7 Orte des Kompetenzerwerbs

Die Hochschulprofessionellen sind im Rahmen der schriftlichen Befragung um die Einschätzung gebeten worden, wo sie die für ihre Tätigkeiten wichtigen Qualifikationen vor allem erworben haben. Wie Tabelle 5.5 zeigt, werden berufliche Erfahrungen während ihrer Tätigkeit als Hochschulprofessionelle als die weitaus wichtigste Quelle für ihren Kompetenzerwerb gesehen. Vier weitere Quellen werden auch als wichtig, aber deutlich weniger bedeutsam angesehen: Studium, Selbststudium, frühere Berufstätigkeit

und zusätzliche Qualifizierungen. Dagegen gehören zum Beispiel Praktika zu den wenig bedeutsamen Orten der Qualifizierung für die Hochschulprofessionellen.

Tabelle 5.5 Hauptsächliche Quellen für vorhandene Kompetenzen

Während des jetzigen Arbeitsprozesses als Hochschulprofessionelle(r)	1,8
Während beruflicher Tätigkeit(en) vor der Tätigkeit als Hochschulprofessionelle(r)	2,4
Während des Studiums	2,4
Selbststudium	2,5
Durch zusätzliche Qualifizierungen (Kurse, Tagungen, Konferenzen etc.)	2,5
Ehrenamt	3,6
Praktikum/Praktika	3,7
Während der betrieblichen Ausbildung	4,4

Frage 4.6 Wo haben Sie die für Ihre Tätigkeit wichtigen Kompetenzen hauptsächlich erworben? Fünfer-Skala von 1 = »trifft völlig zu« bis 5 = »trifft nicht zu«. Signifikante Werte. Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Ist den Befragten die Möglichkeit zum Erwerb und zur Verwendung von Qualifikationen wichtig, dann haben diese auch signifikant häufiger zusätzliche Qualifizierungen durch Kurse, Tagungen, Konferenzen etc. erworben. Je länger sie an der Hochschule und auf der jetzigen Stelle tätig sind, desto eher haben die Befragten ihre Kompetenzen während des jetzigen Arbeitsprozesses als Hochschulprofessionelle(r) erworben; je länger man selbstständig war, desto eher hat man seine Kompetenzen durch zusätzliche Qualifizierungen erlernt. Personen aus der Entgeltgruppe 13 haben im Vergleich zu den anderen Gehaltsklassen signifikant häufiger ihre Kompetenzen während des Studiums erlernt. Üben die Befragten weitere berufliche Tätigkeiten aus, dann haben sie ihre Kompetenzen insbesondere während der Tätigkeiten vor der Tätigkeit als Hochschulprofessionelle(r) erlernt. Personen aus den Geistes- und Sozialwissenschaften (Mittelwert 2,2) geben im Vergleich zu Naturwissenschaftler(inne)n (Mittelwert 2,7) und Ingenieur(inn)en (Mittelwert 2,6) signifikant häufiger an, dass sie ihre Kompetenzen während des Studiums erworben haben. Frauen haben häufiger durch zusätzliche Qualifizierungen oder Praktika ihrer Kompetenzen erworben. Kompetenzen durch Praktika ist ein Phänomen der Jugend, je jünger, desto eher erwarben die Befragten ihre Kompetenzen auch durch Praktika.

Verbinden wir die Aussagen zum Kompetenzerwerb mit den Aussagen zum Ausmaß der Kompetenzen in verschiedenen Bereichen, so zeigen sich unterschiedliche Akzente (siehe Tabelle 5.6). Berufliche Erfahrung in ihrem jetzigen Berufsbereich erweist sich für fast alle Kompetenzbereiche als wertvoll. Dagegen tragen Aktivitäten zum Erwerb von zusätzlicher Qualifizierung (z. B. Besuch von Tagungen und Kursen) zu Schlüsselqualifikationen, aber kaum zu fachlichen und generellen kognitiven Kompetenzen bei. Das Studium – welches aus Platzgründen nicht in Tabelle 5.6 aufgeführt wird – wiederum hat nach Selbsteinschätzung der Befragten einen signifikant positiven Einfluss (0,178) einzig auf die Fachkompetenzen.

Tabelle 5.6 Ursprung der vorhandenen Kompetenzen nach Dimensionen (signifikante Werte im Bereich 0,1)

	Während betrieblicher Ausbildung	Berufliche Tätigkeit v. HOPRO	Zusätzl. Qualifizierung -	Selbststudium	Praktika
Fachliche Kompetenzen	-0,364	0,223	-	0,204	-
Allgemeine kognitive Kompetenzen	-0,229	0,185	-	-	0,187
Sozio-kommunikative Kompetenzen	-	0,148	0,263	-	0,157
Kompetenz zur Selbstorganisation	-	-	0,205	-	0,169
Internationale Kompetenzen	-	0,218	0,166	0,164	-
Gesamtkompetenz	-	0,262	0,162	0,240	-

Frage 4.5 In welchem Maße sind folgende Kompetenzen bei Ihrer Arbeit gefordert (Spalte A) und verfügen Sie über diese Kompetenzen (Spalte B)? Fünfer-Skala von 1 = »in sehr hohem Maße« bis 5 = »gar nicht/in sehr geringem Maße«; und Frage 4.6 Wo haben Sie die für Ihre Tätigkeit wichtigen Kompetenzen hauptsächlich erworben? Fünfer-Skala von 1 = »trifft völlig zu« bis 5 = »trifft nicht zu«.

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Von größerer Bedeutung sind dagegen Kompetenzen, die nicht unmittelbar mit einem Studienfach zusammenhängen, sondern während der beruflichen Tätigkeit und den Arbeitsprozessen als Hochschulprofessionelle(r) angeeignet wurden. Kommunikationskompetenzen, Verantwortungsbewusstsein, Organisations- und Planungskompetenzen, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung und Kenntnisse der Organisation und ihrer Abläufe, Belastbarkeit und Stressresistenz sowie Zeitmanagement werden als

zentral angesehen. Lehr- und Forschungskompetenz werden zwar als vorhandene Kompetenzen angegeben, spielen aber in der Ausübung der Tätigkeiten nur noch eine untergeordnete Rolle.

5.8 Beteiligung und aufgewendete Ressourcen für Weiterqualifikation

Grundständige Studiengänge speziell zur Qualifikation für Hochschulprofessionen gibt es bisher weder auf Bachelor- noch Masterstufe an Hochschulen in Deutschland⁷. Es gibt postgraduale Master-Studiengänge, zum Beispiel für Wissenschaftsmanagement und Evaluation (Teichler, Kehm und Alesi 2006), und in verschiedenen Qualifikationsprogrammen werden Wissen und Kompetenzen gefördert, zum Beispiel wird das Fortbildungszertifikat *Qualifizierung und Zertifizierung für das Berufsbild Studienberatung*⁸ durch die Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V (GIBET) angeboten.

Ein Hochschulstudium wird von der Mehrheit der Befragten als notwendige Voraussetzung angesehen, damit die Funktionen und Abläufe in der Universität vertraut sind und ein Verständnis für die verschiedenen Gruppen von Akteur(inn)en in der Universität gegeben ist. Für noch erweiterte Einsichten in den Lehr- und Forschungsbetrieb an der Universität erachtet ein Großteil der Hochschulprofessionellen eine Promotion für gewinnbringend. Insgesamt sind die Befragten speziellen Ausbildungs- und Weiterqualifizierungsangeboten gegenüber positiv eingestellt und die Mehrheit der Interviewten hält spezielle Angebote zur Weiterqualifikation für sinnvoll (87 %).

Eine spezielle Ausbildung für Hochschulprofessionelle wird dagegen ambivalent beurteilt: 25 Prozent halten diese explizit für sinnvoll und 38 Prozent für nicht sinnvoll. Zwei wesentliche Einwände gegen eine spezielle Ausbildung sind in den Interviews deutlich geworden. Der erste bezieht sich auf die besonderen Umwelt- und Arbeitsbedingungen an jeder Universität:

⁷ Einen Überblick über Qualifikationsprogramme in ausgewählten Ländern geben die Beiträge in Huisman und Pausits (2010).

⁸ Siehe <http://www.gibet.de/fortbildungszertifikat.html> (letzter Zugriff 16.01.2013)

»...ich [glaube] nicht, dass das notwendig ist. Ich fände es auch schwierig, weil viele Sachen sind so spezifisch, dass man sie in einer extra Ausbildung nicht unbedingt lernen könnte, glaube ich. Also, weil sie bundeslandbezogen und auch sehr hochschulspezifisch sind.« (Interview 013, Absatz 84)

Der zweite Einwand verweist auf die Vielfalt der Kontext- und Arbeitsbedingungen, zu denen nach Ansicht der Befragten eher Austausch- und Coaching-Angebote passen als ganze Ausbildungsangebote. So führt ein Interviewter aus:

»Ich denke, es ist gut, wenn man ab und zu einen Kurs besucht, damit man mit anderen darüber redet, damit man ein paar neue Tipps bekommt, damit man sein Verhalten auch noch mal reflektiert, aber eine spezielle Ausbildung würde ich jetzt nicht für nötig erachten.« (Interview 077, Absatz 63)

Wenn eine spezielle Ausbildung doch bejaht wird, so wird überwiegend für ein Aufbaustudium plädiert:

»Letztendlich, man kann die Arbeit ohne spezielle Ausbildung machen, aber ich denke, dass im Wege die Hochschulleitung professionalisiert ist und dass es auch Sinn macht, diese Professionalisierung auf jeglicher Ebene, Verwaltungsebene und vielleicht auch auf Leherebene durchzuführen. Und das finde ich, ist wirklich auch wichtig. Nicht dass jetzt sozusagen man Leute, die nach dem Abi oder irgendwie dann direkt einen Lehrgang oder direkt sozusagen einen Master für Wissenschaftsmanager machen. Ich glaube, in diesem Kontext eigentlich würde ich das, ich denke wirklich als Aufbaustudium...« (Interview 050, Absatz 70)

Angesichts der Vielfalt der Aufgaben und auch der Vielfalt der Vorbildung der Hochschulprofessionellen kann es nicht überraschen, dass auch der Weiterqualifikationsbedarf von Fall zu Fall sehr unterschiedlich eingeschätzt wird:

»Wirklich spezifische Sachen ergeben sich, glaube ich, dann auch noch mal aus dem Arbeitsumfeld. Und ich glaube, dass das sehr unterschiedlich, je nachdem, wo man diese Stelle auch inne hat und wie die Schwerpunkte sind, die man auf der Stelle hat. Also, statistische Auswertungsmethoden, Grafiken erstellen und so weiter, das ist für jemanden, der Sozialwissenschaften studiert hat, einfach nichts Neues. Aber falls man jetzt eher diese Vorerfahrung nicht hat, dann glaube ich, ist es sinnvoll, dass man in dem Bereich einfach bestimmt Kenntnisse und Fertigkeiten hat.« (Interview 021, Absatz 105)

So werden Weiterqualifikationsangebote gefordert, die ganz spezifische Kenntnislücken schließen sollen, so zum Beispiel Akkreditierung, der Bologna-Prozess, anwendungsorientiertes Verwaltungsrecht, Budgetwesen und IT im Hochschulsystem. Ebenso werden aber auch verschiedene An-

gebote empfohlen, die die kommunikativen Kompetenzen fördern sollen: Kommunikationsfertigkeiten allgemein, Gesprächsführung in heiklen Situationen, interkulturelles Training, Führungs- und Beratungskompetenz oder auch Umgang mit Konflikten:

»Also, dass man einfach so Coaching-Angebote hat, die einen sicherer machen auf der Führungsebene. Dass man mit den Dekanen, mit dem Rektorat, mit also, immer wieder mit diesen Leuten zu tun hat und: wie bewege ich mich da und wie rede ich da? Und wie lasse ich mich auch, sozusagen, vom Rektor nicht unterbuttern. Und wie kann ich gucken, dass ich meine Themen da durchbringe. Dass ich nicht sozusagen von einem Professor, weil der glaubt, na die blöde Verwaltung, wie kann ich mich da behaupten. Also, dass, so eine Fortbildung hätte geholfen.« (Interview 014, Absatz 66)

»Was das Thema Führungskräfte anbelangt, ja, halte ich für sinnvoll. Weil es ja eben nicht nur um Inhalte geht, sondern um auch Führen einer Abteilung oder einer Gruppe, Zusammenarbeit mit Präsidium, Hochschulleitung, und das hat viel eben auch mit Verhandlungsposition, Gesprächsführung aber auch Projektmanagement zu tun.« (Interview 113, Absatz 74)

Auf die Frage, wie sich die Befragten innerhalb der vergangenen zwölf Monate weiterqualifiziert haben, werden Veranstaltungen (Kurse, Tagungen, Konferenzen etc.; auf einer Skala von 1 = »sehr häufig« bis 5 = »gar nicht/sehr selten« im Durchschnitt mit 2,7) nur von einer Minderheit als häufig genannt. Der Stellenwert von Veranstaltungen ist damit ungefähr mit dem des Selbststudiums (Mittelwert 2,8) vergleichbar. Eine weitaus größere Rolle spielt das Lernen bei der Arbeit (Mittelwert 1,9) für die Weiterqualifizierung. Viele Kompetenzen werden »on the job« und durch »learning by doing« weiterentwickelt:

»Was ein Dickicht ist, ist alles was mit Bologna, mit den Gesetzesvorgaben zu tun hat. Da braucht man Erfahrung, also das kommt, das kann man sich nicht richtig aneignen, weil das auch ein Themenbereich ist, der sich ständig ändert. Ständig überarbeitet, ständig aktualisiert, verworfen wird. Also das ist tatsächlich etwas, wo man höchstens noch eine Weiterbildung vielleicht dranpappen kann, aber was tatsächlich on-the-job nur gelernt werden kann.« (Interview 012, Absatz 48)

Offensichtlich wird nicht erwartet, dass Veranstaltungen all das abdecken können, was in der beruflichen Tätigkeit an Anforderungen auf die Hochschulprofessionellen zukommt:

»Die Fortbildung, die ich gemacht habe, also ich habe bei der DFG einen ziemlich guten Wissenschaftsmanagementkurs mitmachen können. Oder ich fand den relativ gut, aber im Nachhinein betrachtet, hat es mir jetzt für den konkreten Job nicht

so viel gebracht. Also, es ist gut, einen theoretischen Background zu haben, glaube ich. Vieles ist aber in der Tat learning-by-doing.« (Interview 015, Absatz 66)

In diesem Kontext ist wiederholt betont worden, dass die Hochschulprofessionellen zu Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit Unterstützung zu einer intensiven Einarbeitung erhalten sollten:

»Um das zu machen, was ich jetzt mache, ist keine spezielle Ausbildung oder Weiterbildung notwendig. Man lernt eigentlich in der Stelle am meisten. Was für mich wichtig war, war eine gute Einarbeitung durch meine Vorgängerin.« (Interview 095, Absatz 67)

Dabei werden auch konkrete Vorschläge zur Durchführung einer fundierten Einarbeitung gemacht:

»Also ich glaube, wenn die Hochschulen dazu hinkommen, dass die Leute, die wirklich bei ihnen anfangen, dass man die vernünftig einarbeitet und vielleicht auch mal die ein oder die andere Abteilung sichten lässt, auch mal vielleicht im Hochschulpräsidium ein paar Wochen irgendwie arbeiten kann, um auch zu gucken, wie wird dort überhaupt gearbeitet. Dann würde ich sagen, bringt das mehr als irgend eine Fortbildung.« (Interview 006, Absatz 91)

Ebenfalls wird angeregt, dass regelmäßige Plattformen zum Erfahrungsaustausch unter Hochschulprofessionellen mit ähnlichen und gleichen Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen an der eigenen und an anderen Universitäten eingerichtet werden sollten:

»Was ich gerade wahrnehme, das geht mir genauso, ist, dass wir keine Weiterbildung im Zeitmanagement haben wollen und keine in Konfliktmanagement, wir aber auch noch keine andere Vorstellung haben, was uns eher gut tun würde. Ich glaube, was dringender notwendig wäre, wäre für viele Studienmanager – da würde ich mich eben mit zuzählen – wäre Räume in der Woche zu schaffen, wo man einfach nur in einen freien Gedankenaustausch eintritt, der nicht irgendwo schon zu einem Ziel führen muss.« (Interview 120, Absatz 79)

»Mir würde irgendwie, statt einer Fort- oder Weiterbildung oder statt einer echten Berufshinführung eher ein regelmäßiger Kreis, so eine Vereinigung der Leidensgenossen oder so helfen. Wo man zwei Mal im Jahr zusammen kommt und dann wirklich, z.B. der Hochschulpakt 2020, jetzt mal unabhängig von diesen juristischen Spitzfindigkeiten, wie geht man denn mal strategisch damit um. Also, über den eigenen Tellerrand der eigenen Hochschule hinausgedacht.« (Interview 003, Absatz 56)

Wie bereits erwähnt, ist die Bereitschaft unter den Hochschulprofessionellen zur Weiterqualifikation hoch: »Wir machen ständig eigentlich Wei-

terbildungen. [...] Pro Jahr sind das ständig zwei, drei Weiterbildungen, die man macht« (Interview 131, Absatz 96). Lediglich neun Prozent der Befragten geben an, dass sie innerhalb eines Jahres an keiner Veranstaltung zur Weiterqualifizierung teilgenommen haben.

Drei Viertel der Befragten geben an, dass es Hinderungsgründe für die Teilnahme an spezifischen Weiterqualifizierungsveranstaltungen gegeben hat – so in vielen Fällen nicht vorhandene Vertretungsmöglichkeiten und Zeitdruck:

»Es gibt immer wieder Themen, die hilfreich wären, wo Menschen von außen uns neue Wege, sage ich mal, aufzeigen könnten. Die Frage ist, wie wir, also das Problem dabei ist, ja, die Zeit einfach, dass wir kaum Zeit haben. Weil es gibt hier Angebote, die wir besuchen könnten, aber, also ich persönlich weiß häufig nicht, wann ich mir diese Zeit dafür nehmen soll.« (Interview 065, Absatz 50)

Sind Veranstaltungen besucht worden, so werden als die Anbieter genannt:

- die eigene Hochschulen von der Hälfte der Befragten,
- andere Hochschulen von einem Viertel, und
- andere Anbieter von einem Viertel der Befragten, so zum Beispiel der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK).

Im Durchschnitt – so schätzen die Befragten – verwenden die Hochschulprofessionellen im Jahr fünf bis sechs Tage für Lernaktivitäten am Arbeitsplatz oder als Selbststudium. Drei bis vier Tage im Jahr besuchen sie Veranstaltungen, die ihnen als Weiterqualifizierung dienen. Den Aufwand für Weiterqualifizierung beurteilen die Befragten im Durchschnitt mit 3,3 (auf einer Skala von 1 = »sie machen zu viel« über 3 = »adäquat« bis 5 = »sie machen zu wenig«) also im Durchschnitt als fast adäquat. Nur in Ausnahmefällen wird der betriebene Aufwand als eindeutig zu viel oder eindeutig zu wenig charakterisiert.

Werden Weiterbildungsveranstaltungen besucht, so wird dies bei fast 62 Prozent der Befragten vollständig und sonst auch oft zumindest teilweise anerkannt. Nur vier Prozent geben an, die Zeit für Weiterqualifizierung nur zu einem geringen Teil oder gar nicht anerkannt bekommen zu haben. Dabei werden die Zeiten für Weiterqualifikation deutlich häufiger anerkannt, wenn die Vorgesetzten aus dem Bereich der Hochschulleitung kommen, als wenn die Hochschulprofessionellen in Fachbereich verankert sind. Wie zu erwarten, ist die Anerkennung des Zeitaufwands unproblematisch, wenn die eigene Hochschule Anbieterin der Veranstaltungen ist.

Sehr unterschiedlich sind die Kosten für die Weiterqualifizierung. Im Median geben die Hochschulen dafür etwa 500 Euro im Jahr aus (Reisekosten, Teilnehmergebühren, Lektüre etc.); dabei reichen jedoch die Angaben von 26 bis 8700 Euro. Die Befragten berichten, dass sie selbst im Durchschnitt (Median) ebenfalls fast 500 Euro für Weiterqualifizierung aufwenden – überwiegend für Reisen und Tagungsgebühren und zu etwa einem Viertel für Literatur. Dabei reichen die Angaben von keinerlei eigenen Kosten (bei einem Drittel der Befragten) bis zu 6000 Euro. Insgesamt ist der Anteil an privaten Aufwendungen desto höher, je größer der zeitliche Aufwand für Weiterqualifizierung insgesamt ist.

Befragt zu der gewünschten Menge von Weiterqualifizierungsangeboten geben die Hochschulprofessionellen im Durchschnitt 2,9 (auf einer Skala von 1 = »viel mehr« bis 5 = »viel weniger«) an. Die Menge der Angebote wird insgesamt für adäquat gehalten. Allerdings werden zu einzelnen Themenbereichen mehr Weiterqualifizierungsangebote gewünscht, so im Bereich der Beratung und dabei insbesondere zu Mentoring und Supervision.

5.9 Schlussbetrachtung

Die Hochschulprofessionellen sind zweifellos eine Berufsgruppe mit einem hohen formalen Qualifikationsniveau. Ein universitärer Hochschulabschluss, der auf den höheren Dienst zuführt, ist die normale Eingangsqualifikation. Der Anteil der Promovierten ist unter den Hochschulprofessionellen etwa doppelt so hoch wie im Durchschnitt aller hochqualifizierten Berufe außerhalb der Wissenschaft (Forschung und Lehre an Hochschulen, an universitären Instituten oder in F&E).

Das besagt nicht automatisch, dass auch die Arbeit ein außergewöhnlich hohes Kompetenzniveau erfordert. Es kann nicht eindeutig bestimmt werden, ob der Anteil an Promovierten so hoch ist, weil die Arbeitsaufgaben so anspruchsvoll sind oder weil Promovierte gerne im Bereich von Hochschulprofessionellen tätig sind, selbst wenn für ihre Tätigkeit das Niveau von Kompetenz, das mit einer Promotion gewöhnlich verbunden ist, für die berufliche Tätigkeit nicht erforderlich ist.

In den Antworten bei der schriftlichen Befragung und bei den Interviews wird jedoch deutlich, dass die meisten Hochschulprofessionellen davon überzeugt sind, ihre beruflichen Aufgaben verlangten sehr hohe

Kompetenzen – und das in einem breiten Spektrum: Vielerlei fachliche Kompetenzen, allgemeine kognitive Kompetenzen, sozio-kommunikative Kompetenzen und Kompetenzen zur Selbstorganisation. Dabei werden zum Beispiel Organisations- und Planungsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, Kenntnisse der Organisation und ihrer Abläufe, Flexibilität, Belastbarkeit und Stressresistenz sowie Zeitmanagement genannt. Besondere Zusatzqualifikationen, zum Beispiel administrativ-rechtliches Know-how und internationale Kompetenzen werden ebenfalls häufig betont, allerdings unterschiedlich häufig je nach dem Tätigkeitsbereich.

Die detaillierte Befragung von Hochschulprofessionellen zu ihren Arbeitsanforderungen hat nicht dazu geführt, ein Bündel von üblichen Kernaufgaben zu identifizieren, eine Liste korrespondierender Kompetenzen zu benennen und – darauf aufbauend – ein Programm zur Qualifizierung zu skizzieren. Dies wäre aus vier Gründen im Falle der Hochschulprofessionellen unangemessen.

Erstens können wir zwar von Hochschulprofessionellen als einer Berufsgruppe mit bestimmten Charakteristika sprechen – etwa Personen mit gestaltenden Aufgaben zwischen Wissenschaft und Wissenschaftsmanagement, aber im Einzelnen sind die beruflichen Einsatzbereiche sehr unterschiedlich. So haben zum Beispiel Studienberater(innen) im Detail berufliche Anforderungen, die sich deutlich von denen der Referent(inn)en von Vize-Präsident(innen) für Lehre unterscheiden. So sind zum Beispiel in der Entwicklungsplanung sowie in Qualitätsmanagement und -entwicklung stärker Gradientenstrategien mit Dominanz von fachlich-methodischen Kompetenzen gefordert, wohingegen in der Studienberatung stärker personale, sozial-kommunikative und aktivitätsorientierte Kompetenzen gefordert sind.

Zweitens sind die Qualifikations- und Berufswege von Hochschulprofessionellen sehr vielfältig. Daher ist es sehr unterschiedlich, was sie bei Beginn ihrer Tätigkeit als Hochschulprofessionelle an Kompetenzen mitbringen und was sie später erwerben.

Drittens sind die beruflichen Aufgaben der Hochschulprofessionellen im Alltag durch Diskontinuität und durch Einlassen auf immer wieder neue Anforderungen gekennzeichnet. Sie müssen in der Lage sein, auf plötzlich anfallende Situationen kreativ zu reagieren. Die dabei geforderten Fähigkeiten zu flexibler Situationsbewältigung, Kommunikationsfähigkeit, Selbstorganisationsfähigkeit, Belastbarkeit, Planungskompetenz und Ähnli-

ches lassen sich schwer als klarer Kanon von Anforderungen, Kompetenzen und Qualifizierungsmodi beschreiben. Die Fähigkeit zur Gestaltung in unbestimmten Situationen lässt sich schwer in Kategorien einordnen, die bei vielen geordneten Berufen vorherrschen.

Viertens lassen sich die Anforderungen an Hochschulprofessionelle nicht allein aus den Aufgaben im Alltag beschreiben, sondern die Berufsrolle ist zu berücksichtigen. Die Hochschulprofessionellen haben einerseits in ihren Tätigkeiten von Service-Leistungen und Management-Unterstützung in einem hybriden Bereich zwischen Wissenschaft und Management eine besonders hohe Expertise zu entwickeln und zur Geltung zu bringen, aber sie haben das in Kommunikation mit und in Durchsetzung gegenüber Wissenschaftler(inne)n und Manager(inne)n zu bewältigen, die mit mehr Status und innerinstitutioneller Macht ausgestattet sind. Somit durchziehen alle Anforderungen und Kompetenzen im Arbeitshandeln auch die Anforderungen und Kompetenzen, diese Rollenkonstellation zu bewältigen.

Bemerkenswert ist jedoch, dass die Hochschulprofessionellen im Durchschnitt die beruflichen Anforderungen und ihre eigenen Kompetenzen als sehr ähnlich beschreiben. In der Regel sehen sich also die Hochschulprofessionellen als weitgehend kompetent für ihre beruflichen Aufgaben. Dabei heben sie hervor, dass Erfahrungslernen bei ihrer beruflichen Tätigkeit sowie begleitendes Selbststudium für sie von sehr großer Bedeutung ist, um mit den an sie gestellten Anforderungen zurechtzukommen.

Das bedeutet jedoch nicht, dass der berufliche Alltag den nötigen Kompetenzgewinn sichert. Der Hinweis, dass im Durchschnitt fünf bis sechs Tage im Jahr mit Selbststudium beziehungsweise Lernphasen im beruflichen Alltag verbracht werden, zeigt, dass es auch strategischer Entscheidungen bedarf, um Erfahrungslernen wertvoll zu machen. Die Teilnahme an Veranstaltungen von drei bis vier Tagen im Jahr wird als oft ertragreich für die Weiterqualifizierung angesehen. Schließlich wird oft gefordert, dass es ein intensives einarbeitendes Training zu Beginn der Tätigkeit als Hochschulprofessionelle(r) geben sollte und dass ein Treffen unter Hochschulprofessionellen zum Erfahrungsaustausch von großer Wichtigkeit sei. So wird insgesamt deutlich: Die Ansprüche an die Tätigkeiten und damit auch an die Befähigungen der Hochschulprofessionellen sind hoch. Die Hochschulprofessionellen fühlen sich gefordert – in der Bewältigung des Arbeitsalltags und in der ständigen Weiterentwicklung der

dazu wichtigen Kompetenzen. Aber die Kompetenzentwicklung und die damit inhärenten Wert- und Arbeitshaltungen erscheinen bewältigbar.

Kapitel 6

Genese und Anwendung von Expert(inn)enwissen in Hochschulprofessionen

Christian Schneijderberg

6.1 Professionelle Beratung, Kommunikation und Macht

In diesem Kapitel wird untersucht, inwiefern die professionellen Beratungsdienstleistungen von Hochschulprofessionellen durch das organisations-, kontext-, gremien- und personenspezifische Wissen geprägt sind, welches von den Expert(inn)en bei ihren vielfältigen Tätigkeiten und Arbeitskontakten zur Anwendung kommt. Dabei wird auch einzuschätzen versucht, inwieweit in der spezifischen Beratungssituation neues Wissen generiert wird (Steher und Grundmann 2010, S. 20), das als Expertise in weitere Beratungsdienstleistungen einfließt – insbesondere in Form von institutionsfokussierter Hochschulforschung (»institutional research«) (Steinhardt und Schneijderberg 2011; siehe auch Teichler 1996; Neave 2005; Auferkorte-Michaelis 2008). Anwendung und Genese derartigen Wissens erfolgt natürlich nicht in jeder Beratungssituation, jedoch ist die Arbeitssituation von Hochschulprofessionellen so stark durch Unstetigkeit und Unwägbarkeiten – in starkem Maße verursacht durch Strukturen und Prozesse der Entscheidungsfindung an der Hochschule (siehe Kapitel 3) – gekennzeichnet, dass die Hochschulprofessionellen besonderes Expertenwissen zur Aufgabenbewältigung benötigen:

»Professionelle lassen sich [...] als Akteure verstehen, die Probleme, mit denen sie sich auseinandersetzen, so zu definieren vermögen, dass diese eben möglichst weitgehend den Lösungen entsprechen, über die sie je (professionell) verfügen. Während gemeinhin davon ausgegangen wird, dass das Genuine professionellen Handelns darin besteht, Probleme »in der Logik des Fallverstehens« (Maiwald 2004,

S. 46) stellvertretend zu deuten und zu bewältigen, erscheint es mithin als wenigstens ebenso plausibel, davon auszugehen, dass Professionelle den konkreten Einzelfall typischerweise nicht nur subsumieren unter eine professionelle Regellösung, sondern dass der Einzelfall derart zugeschnitten, zugespitzt, umgedeutet, definiert wird, dass er lösungsadäquat ist.« (Pfadenhauer 2005, S. 14)

Für Außenstehende ist die professionelle Ermessensarbeit (Freidson 2001) ein undurchsichtiger Prozess, und damit ist auch »the connection between diagnosis and treatment [...] obscure« (Abbott 1988, S. 49). Das »esoterische« und »implizite Wissen« (Polanyi 1985) von professionellen Berater(inne)n zeichnet sich durch eine besondere Qualität aus:

»Das professionelle Wissen liegt [...] nicht in der Zusammenfassung verschiedener Wissensformen bzw. Kompetenzen, sondern ist eben mehr als nur die Summe seiner Teile und insofern, mit Durkheim gesprochen, ein Wissen bzw. eine Kompetenz *sui generis*.« (Kurtz 2005, S. 247)

Beratungskompetenz kann am Beispiel der Weitergabe von Information verdeutlicht werden, denn Beratung von Klient(inn)en führt:

»...nicht zwingend zur besseren Informiertheit und Beratung hat eher die Funktion, Informationen in ihrer Vielfalt, Unstrukturiertheit oder gar Widersprüchlichkeit zu organisieren. Sie hat Hilfe bei der Ordnung, Gewichtung und Wertung von Informationen zu leisten, sie anschlussfähig zu machen an existierende Wissensbestände und vorhandene Einstellungsmuster« (Nestmann 2008, S. 79; zitiert nach Großmaß und Püschel 2010, S. 27).

Die besondere Qualität von Wissen bzw. Kompetenz der Hochschulprofessionellen ermöglicht ihnen das Verstehen und die Beratung bei zum Beispiel diffusen (internen und externen) politischen Vorgaben, in Problemsituationen aufgrund einer Gemengelage von unterschiedlichen individuellen und organisatorischen Interessen und mit begrenzt kooperationswilligen Klient(inn)en. Unter Letztgenannten kann besonders die Beratungsleistung für Professor(inn)en aber auch in interdependenten und verwobenen Entscheidungsprozesse entscheidende bzw. entscheidungsrelevante Besonderheiten (»crucial anomalies«) (Abbott 1988, S. 51) aufweisen, die die Expertise von Hochschulprofessionellen fordert.

Pellert (1999) definiert drei Arten von Beratungsdienstleistungen, die drei Typen von Arbeitsplätzen an Universitäten entsprechen:

- Routinetätigkeiten im Dienstleistungsbereich,
- personenbezogene Dienstleistungen und
- symbolisch-analytische Dienstleistungen (ebd., S. 18).

Letztere »umfassen Aktivitäten der Problemlösung und -identifizierung oder auch Aktivitäten der Strategieaushandlung« (ebd.) und kommen zum Beispiel bei der Unterstützung des oberen und mittleren Managements durch Hochschulprofessionelle zur Anwendung. Zu Routinetätigkeiten im Dienstleistungsbereich können zum Beispiel die Betreuung von Studierenden bei der Erstellung des Semesterstudienplans und die Prüfungsberatung gerechnet werden. Zu personenbezogenen Dienstleistungen bei Professor(inn)en zählen zum Beispiel die Budget- und Rechtsberatung sowie die Vorbereitung auf Leistungsgespräche mit Fachbereichs- und Hochschulleitungen: Bei den personenbezogenen Dienstleistungen für Studierende sind vier Hauptcluster der berufs- und beschäftigungsorientierten Beratungsleistungen, psychologischen und psychotherapeutischen Beratung, Beratungsdienste für Studierende mit besonderen Bedürfnissen und Studienberatung zu nennen (Rott 2008, S. 189f.).

Wesentliche Merkmale von Beratung sind die soziale Situation von Beratenden und zu Beratenden, die Besonderheit des Falls (siehe z. B. Oevermann 1996) und das Ziel, durch Kommunikation möglicherweise Handlungen anderer anzustoßen (siehe Meier 2004, S. 222):

»Beratung ist zunächst eine Interaktion zwischen zumindest zwei Beteiligten, bei der die beratende(n) Persone(en) – mit Einsatz von kommunikativen Mitteln – dabei unterstützen, in Bezug auf eine Frage oder auf ein Problem mehr Wissen, Orientierung oder Lösungskompetenz zu gewinnen. Die Interaktion richtet sich auf kognitive, emotionale und praktische Problemlösung und -bewältigung von KlientInnen oder Klientensystemen (Einzelpersonen, Familien, Gruppe, Organisationen) sowohl in lebenspraktischen Fragen wie auch in psychosozialen Konflikten und Krisen. Beratung kann präventive, kurative und rehabilitative Aufgaben erfüllen, also im Vorfeld der Entstehung manifester Probleme ansetzen, bei aktuell bestehenden Schwierigkeiten in Anspruch genommen oder in Bezug auf den Umgang mit den Folgen von Beeinträchtigungen nachgesucht oder angeboten werden.« (Sickendiek, Engel und Nestmann 2008, S. 13)

Die potenziellen Leistungen der Beratung kommen über das Medium Sprache – gesprochen oder geschrieben – zur Geltung. Habermas (1981) verortet die normativen Grundlagen der Gesellschaft in der Sprache, die

als zwischenmenschliches Verständigungsmittel soziale Interaktion ermöglicht. Bezugspunkte für eine Argumentation und damit auch für eine Beratung sind vier Grundlagen bzw. Geltungsansprüche: Verständlichkeit, objektive Wahrheit, normative Richtigkeit und subjektive Wahrhaftigkeit. Kommunikatives Handeln bzw. die Anregung von Handlungen durch Kommunikation sind geprägt durch optionale und begrenzt rationale – explizite oder implizite – Berufung auf diese vier Geltungsansprüche; das gilt für herrschaftsfreie Kommunikation ebenso wie für Kommunikation zwischen Hierarchiestufen. Für Luhmann ist Macht ein Kommunikationsmedium, welches als Code bzw. Prinzip die Kommunikation steuert: Die Machthabenden können Kommunikation als Verstärkung der Befolgungsmotive, Institutionalisierbarkeit, Änderungswünsche o. Ä. einsetzen (Luhmann 1975, S. 15f.). Für die Hochschulprofessionellen ist Kommunikation im Falle von Beratungen die Basis effektiven Handelns, das heißt Macht im weiteren Sinne als »jede Fähigkeit zu effektivem Handeln« (Luhmann 2001, S. 39), wobei diese in der Regel nicht durch Macht im engeren Sinn, das heißt als Einfluss und »Bewirkung des Verhaltens anderer« (ebd.), unterstützt ist.

Effektives Handeln von Hochschulprofessionellen auf der Basis von Expert(inn)enwissen wird durch Wissenschafts- und Sozialorientierung unterstützt – zwei zentralen Merkmalen (»central generating qualities«) von Profession bzw. Professionalität (Goode 1969, S. 277). Als Organisationsprofessionen (Larson 1977; siehe Kapitel 2) der besonderen Organisation Universität (Musselin 2007a) sind die Rollen und Identität(en) der Hochschulprofessionellen durch die Sozialisierung und Ziele in Lehre, inklusive Gestaltung des Studiums für die Universität und Studierenden, und Forschung geprägt (siehe Kapitel 6). Mit der wachsenden Zahl der Hochschulprofessionellen und der wachsenden Bedeutung ihrer Tätigkeit tragen sie zu einer Ausprägung der Universität als multi-professionelle Organisation (Henkel 2005) bei. Dieser Prozess führt auch zu einer Verschiebung in der Legitimation von Expert(inn)en in Wissenschaft und Verwaltung und folglich auch der Hochschulprofessionellen von »a reliance on social origins and character values to a reliance on scientization or rationalization of technique and on efficiency of service« (Abbott 1988, S. 179).

6.2 Theoretischer Hintergrund zu Expert(inn)enwissen von Hochschulprofessionellen

6.2.1 Wissen, Beratung und Expert(inn)en

»In einem gegenüber dem alltäglichen »engeren« (sozusagen »innerprofessionellen«) Verstande ist mit Bescheinigung von Professionalität nicht mehr nur das gemeint, dass etwas »irgendwie« gekonnt gemacht, sondern dass eine Tätigkeit »fachmännisch« erledigt worden ist. Eine solche Beurteilung professionellen Handelns – im Sinne von: sozial approbierte Lösungen adäquat angewendet – setzt allerdings spezifisches Wissen bei demjenigen voraus, der diese Bewertung vornimmt. Er muss sich auf dem in Frage stehenden Gebiet zumindest »im Prinzip« auskennen, auch wenn er die spezielle Tätigkeit unter Umständen selber nicht im gleichen Maße effektiv bzw. effizient ausführen könnte.« (Pfadenhauer 2005, S. 11)

Wissen – sowohl allgemeines als auch wissenschaftliches Wissen – ist weder *per se* subjektiv noch objektiv. Wissen ist sozial konstruiert, von der Weltanschauung beeinflusst und kontextgebunden (Berger und Luckmann 1989, S. 3). Dabei beeinflusst die Vielfalt des vorherrschenden Wissens in einer Gesellschaft die Betrachtungsweisen und die Wahrnehmungen der Realität, das heißt Wissen muss an den sozialen Kontext gebunden als wahr angesehen werden (ebd.). Dabei sind – wie im Folgenden berücksichtigt – zumindest zwei Formen von Wissensgenese zu unterscheiden: wissenschaftliches Wissen, das publiziert und im Diskurs legitimiert werden muss (vgl. z. B. Stichweh 1994b; Weingart 2007; Weingart und Schwechheimer 2007), und narratives Wissen, das durch Erzählung weitergetragen wird und sich durch die wiederholte Erzählung legitimiert (Lyotard 2005, S. 77f.). In gewissem Sinn besteht ein ergänzender oder gar zirkulärer Zusammenhang zwischen den beiden Arten von Wissen: Wissen bzw. ein gewisser Teil des Wissens zirkuliert als Narrativ sowohl in reflektierter als auch unreflektierter Form; narratives Wissen kann jedoch durch systematische, theoretische und empirische Überprüfung (ebd., S. 101) zu wissenschaftlichem Wissen werden. Das wissenschaftlich validierte Wissen seinerseits kann wieder als narratives Wissen im Sinne von sozialem Allgemeinwissen – auch außerhalb von wissenschaftlichen Gemeinschaften – weitergetragen werden.

Allgemeinwissen, zum Beispiel über die Funktionsweise und Abläufe in einer Hochschule, und viel mehr noch wissenschaftliches Wissen ist für die Analyse der Hochschulprofessionen als Expertenwissen von Bedeutung, denn professionelles Handeln ist der Logik wissenschaftlicher Rationalität

zuzurechnen (Parsons 1951; Larson 1977). Expertenwissen ist im Gegensatz zum Allgemeinwissen nicht für alle zugänglich und unterliegt im Gegensatz zum wissenschaftlichen Wissen nicht den gleichen Validitätsanforderungen. Es wird in der älteren Berufs- und Wissenssoziologie überwiegend als an bestimmte exklusive Rollen mit spezialisiertem Sonderwissen verknüpft verstanden (Berger und Luckmann 1989, S. 82), das heißt als berufliches Sonderwissen zur Lösung von Problemen. Dabei ist

»nicht jedes empirisch beobachtbare Sonderwissen [...] im gleichen Sinne auch immer Expertenwissen. Es ist dies nur dann, wenn das herrschende Allgemeinwissen es dazu macht, das heißt wenn es auftretende Probleme bereits als Sonderprobleme definiert, selbst also kein eigentliches Lösungswissen mehr zur Verfügung stellt, als lediglich das Verweisungswissen an entsprechende Experten« (Sprondel 1979, S. 148).

In der neueren Arbeits-, Berufs-, Professions- und Wissenssoziologie hingegen erscheint der Aspekt des Berufes und der Profession nur beim Wettbewerb um Ressourcen und Deutungsmonopole zwischen verschiedenen Gruppen von Expert(inn)en bedeutsam. Hitzler unterscheidet zwischen Expert(inn)en und Laien, wobei Laien nur auf die zu lösende Problematik bezogen ist und die Klient(inn)en ihrerseits Expert(inn)en sein können, wie er am Beispiel von Entscheidungen in der Politik verdeutlicht (Hitzler 1994, S. 20f.). Eine vergleichbare Konstellation ist für die Hochschulprofessionen zutreffend, zum Beispiel wenn Hochschul- und Fachbereichsleitungen sowie Wissenschaftler(inn)en von deren Expertise profitieren (Klumpp und Teichler 2008; siehe auch Teichler 1996; Frackmann 1997; El-Khawas 2000). In diesem Falle sind die Hochschul- und Fachbereichsleitungen für die Themen, für die Hochschulprofessionelle besondere Expertise aufweisen, oft Laien, dagegen sind sie Expert(inn)en für die (politische) Entscheidungsfindung und -durchsetzung bzw. für die Implikation im Hinblick auf die professionelle Leistung von Wissenschaftler(inne)n in Lehre und Forschung. Als Konsequenz sieht Hitzler eine eher lose Bindung von Sonderwissen an den Status als Expertin bzw. Experte; dabei unterscheidet er relational zwischen Expert(inn)en und Spezialist(inn)en (Hitzler 1994, S. 25ff.). Das Sonderwissen von Spezialist(inn)en verschafft ihnen eine relativ klar umrissene Rollenkompetenz; deutlich geringere Kontrollmöglichkeiten weist dagegen das Sonderwissen von Expert(inn)en auf, das sich auf das gesamte Wissensgebiet erstreckt: Eine Expertin bzw. ein Experte »weiß, was die (jeweiligen) Spezialisten auf dem von ihm »vertretenen« Wissensgebiet wissen – und wie all das, was sie wis-

sen, miteinander zusammenhängt« (ebd., S. 25). Bei der wissensbasierten Beratung zur Problemlösung von anderen kann die Expertin bzw. der Experte auf einen umfassenden und relevanten Sonderwissensbestand für ihr bzw. sein Gebiet zurückgreifen und »prinzipielle« Problemlösungen anbieten bzw. auf Einzelfragen applizieren« (ebd., S. 26).

Noch weiter als Hitzler geht Stehr (1994, S. 213), der die Bezeichnung Expertin bzw. Experte für alle dienstleistungsorientierten Berufe der Wissensvermittlung verwendet (siehe auch Stehr und Grundmann 2010). Wissen wird bei ihm als Fähigkeit zu (sozialem) Handeln in der Wissensgesellschaft (vgl. Stehr 1994, 1998, S. 30, 2001, S. 8, 2005, S. 306) dieser bestimmten Art von Berufen zugeschrieben. Entsprechend verwendet er die Begriffe Expertin bzw. Experte, Ratgeber(in) und Berater(in) synonym (vgl. Stehr 1998, S. 21). Die Dienstleistungsfunktion der entsprechenden Berufsrolle ist eine aktive, an ein unmittelbares Problem bzw. einen Prozess angepasste situationsspezifische Beratungsleistung (Stehr 1994, S. 391–395). Anwendungsbezogen werden bei der Beratung auch Widersprüche ausgeblendet bzw. Komplexität reduziert; darin sieht Stehr (2003, S. 40) eine Differenz zwischen Expert(inn)enwissen und wissenschaftlichem Wissen. Eine anwendungsbezogene Beratung kann demnach nur begrenzt rational (»bounded rationality«) (March und Simon 1958) erfolgen. Für Expert(inn)enwissen ist nach Stehr (1994, S. 370) typisch, dass es sich in der praktischen Anwendung durch einen Vermittlungscharakter auszeichnet und einer fortwährenden Interpretation bedarf.

Professionelle Leistung ist immer Ermessensarbeit (»discretionary work«) (Freidson 2001, S. 138), die von den Professionellen bzw. Expert(inn)en gefordert und von den Klient(inn)en als Abnehmer(inn)en der bestimmten Leistung als legitimer Anteil der Arbeit anerkannt wird:

»Professionelle Aktivitäten sind also dadurch charakterisiert, dass der Produktionsprozess der Dienstleistung immer wichtige Unstimmigkeitsgrade enthält, die nicht durch eindeutige und verallgemeinerbare Regeln beseitigt bzw. ausgeschlossen werden können. Zwar sind gewisse Teile professioneller Tätigkeiten durch eindeutige Regeln und Verfahrensweisen festgelegt (»prescribed« Fox 1974). Entscheidende Teile professioneller Aktivitäten beinhalten jedoch immer auch Elemente, die bei den Produzenten besondere Fähigkeiten (Virtuosität) voraussetzen (vgl. Jamous, Peloille 1970: S. 113ff.). Solche Arbeiten sind nur schwer nach allgemeingültigen quantifizierbaren Maßstäben zu bewerten, und selbst wenn einige Indikatoren existieren, stehen diese in der Regel nicht für die Ereignisse selbst, sondern für eine Anzahl an Faktoren, von denen man annimmt, dass sie durch ein lange und komplexe Reihe von einzelnen Zwischenschritten mit dem Arbeitsprozess in

Beziehung stehen. In einigen extremen Fällen ist es außerdem schwierig, sowohl den Produktionsprozess als auch die Resultate exakt zu beschreiben.« (Heisig 2005, S. 42)

Die Arbeit der Expert(inn)en besteht nach Abbott (1988, S. 40ff.) aus drei miteinander verwobenen Prozessen von Diagnose (»diagnosis«), von logischer Verknüpfung von Tatsachen anhand von theoretischen Modellen (»inference«) und von Behandlung bzw. Anwendung (»treatment«) (siehe auch Heisig 2005, S. 42). Die Diagnose besteht bei Abbott (1988, S. 41) aus der Verknüpfung von vorliegender Information mit dem Wissenssystem der bzw. des Professionellen. Das Zusammenfügen zu einem Komplex (»colligation«) dient der Ordnung des beobachteten Problems, bevor ein Fall bzw. ein Sachverhalt unter Anwendung der Expertise entlang von Binaritäten wie relevant und irrelevant, gültig und ungültig sowie einer professionellen Einschätzung eines akzeptablen Anteils von Doppeldeutigkeit klassifiziert wird. Durch eine solche Klassifizierung entsteht im Idealfall auch ein klares Bild, ob ein Fall bzw. ein Sachverhalt ein legitimes Anliegen für die entsprechende Expertin bzw. den entsprechenden Experten ist oder im Zuständigkeitsbereich anderer Expert(inn)en liegt.

»Bei dem, was sich zwischen Diagnose und Behandlung [bzw. Anwendung] abspielt, handelt es sich laut Abbott um den eigentlichen Kern der professionellen Tätigkeit: »Nachdenken« und »Schlussfolgern«. Dabei geht es darum, anhand von theoretischen Überlegungen und Annahmen, bei denen das abstrakte Wissenssystem den Bezugsrahmen darstellt, Schlussfolgerungen zu ziehen und den Klienten Lösungen vorzuschlagen.« (Heisig 2005, S. 42)

Mit dem Lösungsvorschlag ist die Arbeit der Professionellen jedoch nicht beendet, da gegebenenfalls noch der Vermittlungsprozess für die Problemlösung aussteht (vgl. Abbott 1988, S. 44). Hier sind die Expert(inn)en auf die Bereitschaft der Klient(inn)en bzw. gegebenenfalls anderer Beteiligten angewiesen, die Behandlung anzunehmen bzw. die Lösung aufzugreifen und entsprechend zu handeln bzw. nicht zu handeln (siehe auch Feldman und March 1988, S. 409ff.; March 1988, S. 384ff.).

6.2.2 Anwendung und Genese von Expert(inn)enwissen als integraler Prozess

Die Anwendung des Expert(inn)enwissens der Hochschulprofessionellen ist kein eindimensionaler Prozess, in dem Beratungsdienstleistungen für

sachadäquate Lösungen erbracht werden. Vielmehr wird im Beratungsprozess durch die Hochschulprofessionellen Wissen generiert – ähnlich dem zirkulären Bild des organisationalen Lernens (Argyris und Schön 2008)¹. Angesichts der Unbeständigkeit und der Komplexität der Aufgaben ist davon auszugehen, dass eine wissenschaftliche Ausbildung unerlässliche Voraussetzung ist (siehe Klumpp und Teichler 2008); die an den Kontext der Hochschule gebundenen praxisrelevanten Kompetenzen werden jedoch erst im Arbeitsalltag ausgeprägt. Dem entspricht, dass die Qualifizierung für Studienberatung, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement und Ähnliches überwiegend berufsbegleitend erfolgt (siehe Kapitel 5).

Aber auch die in berufsbegleitender Weiterqualifikation vermittelten Beratungs- und Managementkonzepte reichen angesichts der bestehenden Heterogenität an Strukturen, Studienangeboten usw. zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen an Hochschulprofessionelle nicht aus: Individuelle Expertise ist zu entwickeln, denn im Zentrum von Beratungsprozessen der Hochschulprofessionellen steht die, so man will, Psyche, Kultur und das Selbstverständnis von Individuen, Organisationseinheiten oder der Hochschule als Ganzes, die vorherrschenden Wahrnehmungen und das Erleben individueller, sach- und organisationsbezogener Situationen;

»...sie gilt es in einer Weise zu verstehen, die Vertrauen schafft und offen macht für einen veränderten Blick auf sich, die soziale Realität und die eigenen Ressourcen« (Großmaß und Püschel 2010, S. 27).

Die Ermessensarbeit der Hochschulprofessionellen umfasst somit sowohl die Anwendung ihres Expert(inn)enwissens als auch das Hinzu- und Neulernen. Dieser interdependente Prozess von Wissensanwendung und –genese differiert je nach Funktionsbereich und Tätigkeit(en) von Hochschulprofessionellen.

Weitere Einblicke in den Zusammenhang von Anwendung und Genese von Wissen bietet die Beforschung der institutionsfokussierten Hochschulforschung (»institutional research«) und deren Beitrag zum Gelingen von Hochschule. Institutionsfokussierte Hochschulforschung, die zu Organisationseinsicht (»organizational intelligence«) (Fincher 1978) beizutragen sucht, unterstützt die Planungsaktivitäten einer Hochschule (Dressel 1971;

¹ Dabei ist es in diesem Zusammenhang vorerst nicht relevant, ob es sich um »single-loop learning« (Lernen durch Anpassung), »double-loop learning« (Lernen durch Reflexion) oder »deutero learning« (Lernen zu Lernen) (Argyris und Schön 2008) handelt. Deutero-Lernen als eine konstante Reflexion der eigenen »theories-in-use« (ebd., S. 26f.) ist die für die Genese von Expert(inn)enwissen wohl ausschlaggebende Kategorie des Lernens.

Farrell 1984; Fincher 1987, 1996) wie zum Beispiel Aktivitäten der Hochschulentwicklung und Bemühungen um Effektivitätssteigerung (Rogers und Gentemann 1989; Knight, Moore und Coperthwaite 1997; Hossler, Kuh und Olsen 2001a, 2001b). Terenzini (1993) präzisiert, dass sich dies nicht auf das Sammeln von Daten wie Kennzahlen sowie Evaluations- und Monitoringaktivitäten der Hochschule beschränkt, sondern auch die Auswertung und Einordnung von Information in Berichte – zum Beispiel für Entscheidungsträger(inn)en, Stakeholder und die allgemeine Öffentlichkeit – einbezieht. Er nennt drei interdependente Arten der Organisationseinsichten:

- technische bzw. analytische Einsichten (»technical/analytical intelligence«), das heißt substanzielles Expert(inn)enwissen und fundierte Methodenkenntnisse;
- Einsichten in Angelegenheiten, Themen und Probleme (»issues intelligence«), das heißt Verstehen der substantiellen Herausforderungen und Prozeduren, und,
- Kontexteinsichten (»contextual intelligence«), das heißt Verständnis der Kultur und Gepflogenheiten in der Wissenschaft, der entsprechenden Hochschule und von Wissenschaftler(inn)en (ebd., S. 4f., siehe auch Montgomery 1984; Ehrenberg 2005).

Die kognitive Basis samt der dazu gehörigen Funktionen von Terenzini bezeichnet Volkwein (1999) als Dualität von formativ-konstitutiven internen und summativ externen Rollen. Erstens müssen Hochschulprofessionelle die Bedürfnisse von hochschulinterner Verwaltung und Management befriedigen und die Anforderungen der externen Rechenschaftslegung bedienen. Zweitens besteht eine Dualität infolge des Spannungsverhältnisses von Wissenschafts- und Verwaltungskulturen. Die Wissenskulturskultur basiert auf den Primärfunktionen von Forschung und Lehre, während die Verwaltungskultur von (post-)bürokratischen Prinzipien geprägt ist; Hochschulprofessionelle bewegen sich in beiden Kulturen und müssen die Kontraste überbrücken bzw. absorbieren. Eine dritte Dualität beruht auf dem Konflikt des Erziehungsauftrags in der Lehre und den (disziplinären) Anforderungen der Gelehrsamkeit in der Forschung; für letztere werden die Wissenschaftler(inn)en ausgebildet und mit Reputation belohnt (ebd., S. 10).

Um mit den genannten drei Dualitäten produktiv umgehen zu können, müssen Hochschulprofessionelle nach Volkwein:

- Informationsautorität bzw. Informationskompetenz (»information authority«) aufbauen,
- Politikanalyst(in) (»policy analyst«) sein, das heißt professionell die Organisation und ihre Aktivitäten untersuchen,
- Ideengeber(in) (»spin doctor«) sein, die datenbasiert »reflect favorably upon the institution« (ebd., S. 18), um das Wirken und die Erfolge der Hochschule und ihrer Mitglieder nach außen und zur öffentlichen Rechenschaftslegung zu präsentieren, und
- Forscher(in) (»scholar and researcher«) sein, die auf der Basis systematischen Wissens eine unparteiische Informationsautorität gewinnen (ebd.; siehe dazu auch McKinney und Hinderer 1992 sowie Chan 1993).

Aufgrund der alles umfassenden Funktion der »knowledge brokerage« (Teodorescu 2006, S. 75) der Hochschulprofessionellen, die professionell sowohl Wissen in Form von Daten und Information bereit halten als auch Urheber(inn)en und Manager(inn)en von Wissen sind (ebd., S. 78), sieht Teodorescu starke Parallelen zu den Wissenschaftler(inn)en, die ebenfalls durch Wissen in einem besonderen und der Gesellschaft dienlichen Bereich Reputation erlangen können (ebd., S. 81).

6.2.3 Unstandardisiertes Expert(inn)enwissen vs. standardisiertes Wissensmanagement

»Wenn es eine wissensbasierte Organisationsform gibt, dann heißt sie Universität. In keiner anderen Organisation dreht sich der gesamte »Produktions-« bzw. Dienstleistungsprozess so ausschließlich um das Wissen. Aber andererseits existiert auch kaum eine andere Organisationsform, die so sehr unter Wissensverlust leidet, nämlich immer dann, wenn Wissensträger die Organisation oder ein bestimmtes Amt verlassen« (Wilkesmann und Würmseer 2007, S. 3).

In der Einleitung und noch stärker im theoretischen Teil dieses Kapitels wurde die Basierung, Anwendung und Genese des Wissens von Hochschulprofessionellen als Expert(inn)en thematisiert – bisher jedoch vorwiegend als verkörpertes, individuelles Wissen. Wissen ist in allen Funktionsbereichen Forschung, Lehre, Wissens- und Technologietransfer, Selbstverwaltung und Verwaltung der Hochschule von hoher Bedeutung:

»In der Forschung geht es ausschließlich um die Generierung neuen Wissens. Dieses Wissen ist an bestimmte Forschungspersonen geknüpft, aber auch in Ver-

öffentlichungen gespeichert. Wenn die Personen aber die Universität verlassen, bricht auch ein bestimmter Inhalt der Wissensgenerierung ab. In der Lehre sind in den letzten Jahren viele neue IT-Tools eingesetzt worden, um die Informationsvermittlung für die Studierenden als Lernende, aber auch als Selbstlernende und wechselseitig Unterstützende zu verbessern. In der akademischen Selbstverwaltung ist dagegen das Problem des Wissensverlusts bei Amtswechsel immer noch ungeklärt. Wenn ein Dekan oder ein Rektor nach einigen Jahren sein Amt aufgibt, dann geht mit dieser Person sehr viel Wissen verloren. Ein neuer Funktionsträger muss sich erst aufwendig in die Materie einarbeiten und wird doch nie alles Wissen seines Vorgängers zur Verfügung haben. In der Verwaltung ist ebenso viel Wissen in Routinen, Standardabläufen, aber auch in den Köpfen einzelner Mitarbeiter enthalten.« (Wilkesmann und Würmseer 2007, S. 3)

Entsprechend ist es im Interesse einer Universität, möglichst viel Wissen auf Vorrat zu speichern, um es bei Bedarf abrufen zu können. Analog zu den Funktionen Wissensziele, -bewertung, -identifikation, -erwerb, -entwicklung, -verteilung, -nutzung und -bewahrung von Wissensmanagement in Unternehmen (Probst, Raub und Romhardt 1998) definieren Wilkesmann und Würmseer (2007, S. 9ff.; 2007b, S. 3ff.) folgende Bereiche des Wissensmanagements in Universitäten:

- Wissensmanagement in der Selbstverwaltung: zum Beispiel können Probleme des Personalwechsels in den Selbstverwaltungsgremien mit Hilfe von Wissenssystematiken wie Erleichterung des Einstiegs für Amtsnachfolger(innen) in Präsidium bzw. Rektor und Dekanat, spezielles »Telefonbuch« mit Expertise Mitarbeiter(inn)en sowie Verbesserung der Kommunikation durch Informationsbereitstellung gelöst werden.
- Wissensmanagement in der Verwaltung, wie zum Beispiel eine Baumstruktur mit klaren Verantwortlichkeiten.
- Wissensmanagement in der Lehre, wie zum Beispiel verschiedene Tools des Lehrmanagements und des eLearnings.
- Wissensmanagement bei Unternehmenskooperation, zum Beispiel zur Verbesserung des Informationsaustausches.
- Wissensbilanzen: zu intellektuellem Vermögen (Human-, Struktur- und Beziehungskapitel), Kernprozessen sowie Output und Wirkungen in Lehre und Weiterqualifikation, Forschung und Entwicklung.

Schwierigkeiten des Wissensmanagements in Universitäten basieren oft auf der Überschreitung der organisationalen Grenzen: bei der Entscheidungsfindung und Durchsetzung, die eine Mischung aus »bottom up-« und »top down-« Prozessen ist und nicht wie in Unternehmen ein eindeutiger »top-

down-«Prozess (ebd. 2007a, S. 7; 2007b, S. 2f.). Auch ergeben sich oft Schwierigkeiten durch die Überschreitung von professionellen bzw. beruflichen Grenzen – zum Beispiel zwischen Wissenschaftler(inn)en und Hochschulprofessionellen – bei der Kontexteinordnung und Bewertung von Daten auf Basis des Wissens. Letzteres zeigt des Weiteren,

»dass Wissen nicht getauscht werden kann. Was weitergegeben und getauscht wird, sind nur Daten. In Akten, Dokumenten und Datenbanken sind also immer nur Daten enthalten, die erst »interpretiert«, d.h. zu Information und Wissen generiert werden müssen. Wissen generieren also Menschen, wenn sie Daten oder Information in den Kontext ihres Vorwissens einordnen und ihm so Bedeutung verleihen« (Ebd. 2007a, S. 4).

Zwar beruht das Expert(inn)enwissen zum Beispiel auf Ergebnissen der institutionsfokussierten Hochschulforschung und standardisierten Universitätskennzahlen oder publizierten Informationen der Studienberatung, die durch Wissensmanagement systematisiert werden können. Jedoch ist die wesentliche Leistung für die Gestaltung von Lehre und Studium bzw. deren Rahmenbedingungen an der Universität von der wissensbasierten und -generierenden Ermessensarbeit im Rahmen des Dreischritts von Diagnose (»diagnosis«), logischer Verknüpfung von Tatsachen anhand von theoretischen Modellen (»inference«) und Behandlung bzw. Anwendung (»treatment«) (Abbott 1988, S. 40ff.) der Hochschulprofessionellen als Expert(inn)en abhängig. Das zeigt sich besonders zum Beispiel in der durch Unmittelbarkeit geprägten individuellen Studienberatung oder in entscheidungsorientierten Diskussionen innerhalb von Gremien. Diese unstandardisierte und durch die Expert(inn)en verkörperte Leistung besteht in dem Einbringen der »organizational intelligence« (Terenzini 1993) und in der Verknüpfung von Informationsautorität und den Rollen des bzw. der Politikanalytist(in), Ideengeber(in) und Forscher(in) (Volkwein 1999).

6.3 Kompetenzen, Tätigkeiten und Arbeitskontakte

6.3.1 Qualifikationen, Kompetenzen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Hochschulprofessionellen

Wie obige Ausführungen zeigen, ist Wissen und Können von Expert(inn)en eher esoterischen Typs (siehe Kapitel 2) und damit schwer zu greifen, was auch die Bestimmung des Expert(inn)enwissens erschwert. Die An-

wendung und Genese von Wissen und Können der Hochschulprofessionellen kann soziologisch über Kommunikation und Interaktionen wahrnehmbar (Kurtz 2010, S. 8) und damit auch empirisch nachvollziehbar gemacht werden. Die Angaben der Hochschulprofessionellen bei der schriftlichen Befragung und bei den Interviews bestätigen, dass in der Regel ein Hochschulstudium als notwendige Qualifikationsvoraussetzung erachtet werden, weitere Kompetenzen teils durch berufliche Weiterqualifizierung, jedoch überwiegend durch »learning by doing« aufgebaut werden (siehe Kapitel 5), wodurch die Entwicklung von Expertise für ihre Tätigkeit als einen nie abgeschlossener Prozess betrachtet werden muss.

Bei den Kompetenzen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Hochschulprofessionellen, die in Tabelle 6.1 dargestellt sind, stechen besonders Verantwortungsbewusstsein und Selbständigkeit bzw. Eigenverantwortung (mit Werten von jeweils 1,4 auf einer Skala von 1 = »in sehr hohem Maße« bis 5 = »gar nicht/in sehr geringem Maße«) hervor. Die sie subsumierende Dimension »Kompetenzen zur Selbst-Organisation« weist ausschließlich Werte im Bereich in hohem bis in sehr hohem Maße aus. Fast ebenso hohe Werte zeigen sich bei sozio-kommunikativen Kompetenzen, insbesondere bei Teamfähigkeit, Beratungs- und Kommunikationskompetenzen.²

Insgesamt zeigt Tabelle 6.1, dass es nur geringe Unterschiede bei den Kompetenzen zwischen den einzelnen Funktionsbereichen gibt; die Hochschulprofessionellen aller Bereiche bescheinigen sich zumeist ein hohes bis sehr hohes Kompetenzniveau (siehe dazu Kapitel 5.5). Dies spricht dafür, dass die Hochschulprofessionellen im Hinblick auf ihre Kompetenzen eine hohes Selbstbewusstsein haben.

² Legende für die Stärke von Korrelationen, Tabelle 6.1, 6.2 und 6.5

+	$0 < \text{Korrelation} \leq .20$ = sehr geringer positiver Zusammenhang
++	$.20 < \text{Korrelation} \leq .50$ = geringer positiver Zusammenhang
--	$-.20 < \text{Korrelation} \leq -.50$ = geringer negativer Zusammenhang
-	$-0 < \text{Korrelation} \leq -.20$ = sehr geringer negativer Zusammenhang
**	Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig), das heißt bei nur maximal 5 Prozent der abgebildeten Fälle handelt es sich um ein zufälliges Ergebnis.
*	Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig), das heißt bei nur maximal 1 Prozent der abgebildeten Fälle handelt es sich um ein zufälliges Ergebnis.

In Anlehnung an Wittenberg 1998, S. 153.

Setzen wir die Einschätzungen der Kompetenzen mit den Tätigkeiten der Hochschulprofessionellen in Beziehung, so zeigen sich in der Regel keine großen Unterschiede. Tabelle 6.2 zeigt jedoch einige interessante Zusammenhänge. So berichten Personen, die Aufgaben der Beratung bzw. Information haben, über relativ hohe Lehr-, Kommunikations-, Moderations- und Präsentations-, Beratungs- und Führungskompetenz sowie Kenntnis der Organisation und ihrer Abläufe, administrativ-rechtliches Know-how und Belastbarkeit bzw. Stressresistenz. Über ein relativ hohes Maß von Führungskompetenz berichten diejenigen, zu deren Tätigkeiten Beratung und Information, Unterstützung/Planung und Koordination von Weiterqualifikation, Entwicklungsplanung, Budget bzw. Finanzen, Strategieentwicklung, Personalentwicklung, Administration, sonstige Verwaltungsaufgaben, Mitarbeit in Gremien bzw. Gremienbetreuung, Unterstützung bzw. Planung und Koordination von Internationalisierung sowie Kooperation mit Externen gehören.

Diejenigen schätzen insgesamt ihre Kompetenz als relativ hoch ein, die Aufgaben der Strategieentwicklung haben und ebenfalls auch überdurchschnittlich diejenigen, die mit Entwicklungsplanung, Budget bzw. Finanzierung und Personalentwicklung zu tun haben. Letzteres trifft auch auf diejenigen zu, zu deren Aufgaben die Unterstützung bzw. Planung und Koordination von Weiterqualifikation(en) gehört, aber dieser Befund kann angesichts der kleinen Zahlen nur mit Vorsicht genannt werden.

Große Unterschiede nach den Tätigkeiten waren in Tabelle 6.2 auch deshalb nicht zu erwarten, weil viele Hochschulprofessionelle eine lange Liste von Tätigkeitsbereichen nennen.

Tabelle 6.1 Vorhandene Kompetenzen von Hochschulprofessionellen nach ausgewählten Funktionsbereichen

	Leitungsposition zentrale Universitätsverwaltung	Fachbereichsreferent/-in en bzw. -management/- geschäftsführung/- assistentin	Qualitätsverbesserung und -entwicklung	Entwicklungsplanung (z.B. Studien-, Strategie-, Kapazitätsplanung)	Internationales und Mobilität	Studienberatung und - services	Insgesamt
Fachliche Kompetenzen							
Wissenschaftliche Fachkompetenz	2,4	2,4	2,3	2,4	2,4	2,4	2,4
Fachkompetenz für Methoden (Evaluation etc.)	2,5	2,6	2,3	2,4	2,5	2,5	2,5
Forschungskompetenzen	3,0	2,9	2,9	3,0	3,0	3,0	3,0
Lehrkompetenzen	2,4	2,6	2,9	2,8	2,6	2,5	2,7
Interdisziplinäre Kompetenz	2,0	2,1	2,2	2,1	2,1	2,2	2,2
Allgemeine kognitive Kompetenzen							
Systematisches/strategisches Denken und Handeln	1,7	1,7	1,6	1,6	1,6	1,7	1,7
Reflexionskompetenz/ analytisches Denken	1,6	1,7	1,5	1,5	1,6	1,7	1,7
Komplexitätsbewältigung	1,7	1,8	1,5	1,6	1,7	1,8	1,8
Sozio-kommunikative Kompetenzen							
Schreibkompetenz	1,8	1,8	1,7	1,7	1,8	1,8	1,8
Kommunikationskompetenz (auch nonverbal)	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,6	1,7
Moderations- und Präsentationskompetenz	2,1	2,0	2,1	2,1	2,0	2,0	2,1
Teamfähigkeit	1,7	1,8	1,6	1,6	1,6	1,6	1,6
Motivierung	1,8	1,8	1,8	1,9	1,8	1,8	1,8
Verhandlungskompetenz	2,0	2,2	2,2	2,2	2,1	2,2	2,2
Beratungskompetenz	1,8	1,7	1,9	1,7	1,6	1,6	1,7
Führungskompetenz	2,0	2,3	2,5	2,5	2,2	2,4	2,4
Reflexion von Konflikten	2,0	2,1	2,1	2,0	2,0	2,1	2,1

Delegationskompetenz	2,5	2,7	2,6	2,6	2,6	2,6	2,6	2,6
Transferkompetenzen								
Institutionellen Rahmen nutzen und dessen Grenzen erkennen	2,2	2,0	2,1	2,0	2,1	2,2	2,2	2,2
Problemlösungsstrategien	1,8	1,8	1,7	1,8	1,8	1,9	1,9	1,9
Kenntnis der Organisation und Abläufe	1,7	1,5	1,8	1,7	1,7	1,8	1,8	1,8
»Zusatz«-Qualifikationen								
Medienkompetenz/Umgang mit EDV	2,2	1,9	1,9	2,0	2,1	2,0	2,0	2,0
Administrativ-rechtliches Know-how	2,5	2,6	2,6	2,6	2,5	2,7	2,6	2,6
Kompetenzen zur Selbst-Organisation								
Organisations- / Planungskompetenz	1,8	1,8	1,6	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7
Zeitmanagement	2,0	2,1	1,8	2,0	2,1	2,0	2,0	2,0
Selbstbewusstsein	1,9	1,9	1,8	2,0	1,9	2,0	2,0	2,0
Belastbarkeit/Stressresistenz	1,7	1,8	1,9	1,9	1,8	1,8	1,9	1,9
Verantwortungsbewusstsein	1,4	1,3	1,3	1,3	1,3	1,4	1,4	1,4
Zielstrebigkeit	1,8	1,8	1,7	1,8	1,8	1,9	1,8	1,8
Selbstmotivationskompetenz	1,8	1,8	1,7	1,8	1,8	1,8	1,8	1,8
Selbstständigkeit/ Eigenverantwortung	1,4	1,5	1,4	1,5	1,4	1,4	1,4	1,4
Selbstreflexionskompetenz	1,9	1,8	1,8	1,7	1,7	1,8	1,8	1,8
Internationale Kompetenzen								
Fremdsprache(n)	2,5	2,4	2,5	2,4	2,4	2,4	2,4	2,4
Interkulturelle Kompetenz	2,5	2,4	2,4	2,3	2,3	2,3	2,3	2,4

Frage 4.5: In welchem Maße sind folgende Kompetenzen bei Ihrer Arbeit gefordert (Spalte A) und in welchem Maße verfügen Sie über diese Kompetenzen (Spalte B)? Skala von 1 = »in sehr hohem Maße« bis 5 = »gar nicht/in sehr geringem Maße«.

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

[illegible]

interkulturelle Kompetenz ⁺*

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Die Funktionsbereiche können an dem Beispiel einer Fachbereichsreferentin illustriert werden:

»Meine Aufgabenbereiche sind drei große Felder. Das eine ist Gremienbetreuung, vom Fachbereichsrat bis hin zu den kleinsten Gremien, die Stellen besetzen oder informelle Beratungskommission des Dekanats, des Fachbereichs sind. Der zweite Bereich ist eigentlich der größte Bereich, Studium und Lehre und alles, was damit zu tun hat. Reakkreditierung, Entwerfen von Prüfungsordnungen, leitende Prüfungsämter, Studienberatung in problematischen Fällen, etcetera, etcetera. Riesenbereich. Und der dritte Bereich ist, ja, ich würde sagen, neben Studium und Lehre, der zweite große Bereich, das ist, jetzt überspitzt gesagt, Qualitätssicherung. Letztendlich geht es um Berichterstattung, Konzepte entwerfen, Entwicklungsplanung, Controlling, Evaluierung und dann Weiterführung. Wobei die Evaluierung an sich nicht mein Part ist, die macht in der Regel *Name einer anderen Person*. Ich bekomme aber die Daten und muss dann entsprechend gucken, wie das weitergeführt wird. Und ob das nun QSL-Konzepte sind oder die Einsetzung von Tutorien und die Ausbildung von Tutorien, ob es die Studierendenzufriedenheit ist und wir dann entsprechend Konzepte entwerfen, wie wir da Probleme beheben können, Studieneingangsphase, ist egal, das gehört alles bei mir in den Bereich rein. (...) Also, genau diese drei großen Bereiche [Gremienbetreuung, Studium und Lehre, Qualitätssicherung bzw. Controlling], die hängen ganz eng miteinander zusammen und wir haben versucht, Teile da raus zu lösen, das funktioniert nicht. Ich brauche das eine Wissen, um das andere machen zu können und umgekehrt und insofern ist das für mich schon ein sehr zusammenhängender Komplex.« (Interview 126, Absätze 12 und 14)

Die multiplen Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche bewerten die Hochschulprofessionellen auch als Voraussetzung und Basis ihrer Expertise:

»Dass man eben mit ganz vielen Menschen kommuniziert, mit ganz vielen verschiedenen Interessensgruppen und versucht, ja, Kompromisse zu finden, denn natürlich haben die oft unterschiedliche Ansichten. Ja, und in den verschiedensten Gebieten, ob es nun um Finanzen geht oder um Besetzungen, also, Personalentscheidungen oder aber um Lehrinhalte, für alle eine gute Lösung zu finden.« (Interview 87, Absatz 20)

Ebenso betrachten sie Multifunktionalität für die Erfüllung ihrer Schnittstellenfunktion im Arbeitsalltag als typisch (siehe auch Kapitel 6.3):

»Wir finden es schon sehr sinnvoll, dass man einfach den Überblick hat und auch die Koordination dieser verschiedenen Aufgabenbereiche dann in einem Team zusammenläuft, weil man doch feststellt, dass es extrem viele Schnittstellen gibt und man auf die Art und Weise eigentlich ganz gut in der Lage ist, diese verschiedenen Schnittstellen auch gemeinsam zu bearbeiten und unter den verschiedenen Aspekten zu erarbeiten« (Interview 24, Absatz 14).

6.3.2 Tätigkeiten und Arbeitskontakte der Hochschulprofessionellen

Mit Blick auf die personen- und organisationsbezogenen Dienstleistungen wird im Folgenden untersucht, wieweit die Tätigkeiten und Arbeitskontakte des Arbeitsalltags der Hochschulprofessionellen nach ihrem jeweiligen Funktionsbereichen variieren – zunächst anhand der Ergebnisse der schriftlichen Befragung und dann vertiefend anhand der Aussagen in den Interviews. Bei der schriftlichen Befragung gaben über drei Viertel aller Befragten an, dass irgendeine Art von Beratungs- und Informationstätigkeit zu ihren maximal fünf wichtigsten Aufgabenbereichen gehört (siehe auch Kapitel 4.7). Auch aus den Antworten auf die Antwortvorgaben wird deutlich (siehe Tabelle 6.3), dass Beratungs- und Informationstätigkeit in allen Funktionsbereichen einen hohen Stellenwert hat.

*Tabelle 6.3 Tätigkeiten von ausgewählten Funktionsbereichen der Hochschulprofessionen in den vergangenen 12 Monaten**

	Leitungsposition zentrale Universitätsverwaltung	Fachbereichsreferent/-innen bzw. -management/-geschäftsführung/-assistenz	Qualitätsvergewisserung und -entwicklung	Entwicklungsplanung (z.B. Studien-, Strategie-, Kapazitätsplanung)	Internationales und Mobilität	Studienberatung und -services	Insgesamt
Information und Beratung	2,0	1,6	2,0	1,7	1,5	1,5	1,6
Unterstützung/Planung und Koordination von Forschung	3,4	4,0	4,4	3,8	3,8	4,0	3,8
Unterstützung/Planung und Koordination von Lehre	2,7	2,5	3,1	2,3	2,5	2,7	2,9
Unterstützung/Planung und Koord. von Weiterbildung(en)	3,5	3,9	3,8	4,0	3,8	3,8	3,8
Entwicklungsplanung	1,9	2,7	3,5	2,0	2,6	3,2	3,1
Budgetierung/Finanzierung	2,0	2,7	4,2	2,8	3,2	3,5	3,3
Strategieentwicklung	1,7	2,6	3,2	2,1	2,5	3,0	2,9
Personalentwicklung	2,6	3,2	4,5	3,6	3,5	3,8	3,7
Administration	1,9	1,9	2,8	2,1	2,3	2,6	2,4
Sonst. Verwaltungstätigk.	2,8	2,2	3,4	2,6	2,6	2,7	2,7
Mitarbeit in Gremien/Gremienbetreuung	2,7	2,0	3,6	2,6	2,6	2,8	2,9
Archivierung	4,5	3,9	4,0	3,9	4,2	4,1	4,1
Evaluation/Monitoring	3,1	3,1	1,6	3,0	3,2	3,4	3,4

wird fortgesetzt

Fortsetzung Tabelle 6.3

Unterstützung/Planung und Koordination von Internationalisierung	3,3	3,6	4,3	3,4	3,3	3,7	3,8
Anrechn. V. Studienleistungen	4,2	3,8	4,5	3,6	3,6	3,6	3,9
Öffentlichkeitsarbeit/ Pressearbeit	2,8	3,2	3,8	3,6	3,3	3,3	3,2
Kooperation mit Externen	2,0	3,1	3,5	2,7	2,8	2,9	2,9
Studiengangentwicklung	3,6	2,9	3,5	2,3	2,9	3,5	3,6

* Die in Tabelle 6.3 genannten Tätigkeiten decken durchschnittlich 86 Prozent (bei einer Varianz von 84–95 Prozent je nach Funktionsbereich) sowohl der vertraglichen als auch der realen Arbeitszeit der Hochschulprofessionellen ab.

Frage 3.3 Bitte schätzen Sie, wie häufig Sie in den vergangenen 12 Monaten (sofern kürzer beschäftigt, bitte ab Stellenantritt) folgende Tätigkeiten ausgeführt haben. Skala von 1 = »sehr häufig« bis 5 = »sehr selten/gar nicht«. AM = arithmetisches Mittel, SD = Standardabweichung.

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Hinzu kommt, dass eine Reihe anderer Tätigkeiten, die in der Tabelle 6.3 aufgeführt sind, auch Beratung und Information implizieren.

Tabelle 6.4 verdeutlicht, dass es zwar für einzelne Funktionsbereiche typische Kontaktpartner gibt. Über alle Funktionsbereiche hinweg wird jedoch die Bedeutsamkeit der Kontakte mit Professor(inn)en, anderen Hochschulprofessionellen an der eigenen Universität, Studierenden und wissenschaftlichen Mitarbeiter(inne)n in Forschung und Lehre unterstrichen.

Die Wissensanwendung und -genese in den Funktionsbereichen lässt sich auch mit der Analyse des Zusammenhangs von Tätigkeiten und Arbeitskontakten der Hochschulprofessionellen verdeutlichen. Tabelle 6.5 zeigt, dass – so das Ergebnis der schriftlichen Befragung – vor allem Studierende, wissenschaftliche Mitarbeiter(inn)en in Forschung und Lehre, Professor(inn)en und Fachbereichsleitungen bzw. Dekanate Adressat(inn)en von Informations- und Beratungstätigkeiten sind, kaum dagegen die Universitätsleitungen. Arbeitskontakte mit Studierenden sind auch häufig, wenn die Befragten als wichtige Tätigkeiten Information und Beratung, Unterstützung bzw. Planung und Koordination von Lehre, sonstige Verwaltungstätigkeiten, Archivierung, Unterstützung bzw. Planung und Koordination von Internationalisierung, Anrechnung von Studienleistungen und Studiengangentwicklung angeben; dagegen selten, wenn die Aufgabenbereiche Entwicklungsplanung, Budget bzw. Finanzierung, Strategie- und Personalentwicklung im Vordergrund stehen.

Tabelle 6.4 Arbeitskontakt der Hochschulprofessionellen mit ausgewählten Personengruppen in den vergangenen zwölf Monaten

	Leitungsposition zentrale Universität	Fachbereichsreferent/-innen bzw. -management/-geschäftsführung/-assistenz	Qualitätsverbesserung und -entwicklung	Entwicklungsplanung (z.B. Studien-, Strategie-, Kapazitätsplanung)	Internationales und Mobilität	Studienberatung und -services	Insgesamt
Präsident(in) bzw. Rektor(in) oder Vizepräsident(in) bzw. Pro- oder Vizerektor(in)	3,0	3,7	3,2	3,2	3,3	3,8	3,7
Kanzler(in) bzw. hauptberufl. Vizepräsident(in)	3,3	3,9	3,8	3,8	3,7	4,1	3,9
Leitende(r) Dezernent(in)	2,7	3,2	3,0	3,1	3,0	3,4	3,2
Arbeitskreise/Ausschüsse	2,8	2,5	2,7	2,7	2,7	3,0	3,0
Mitglieder des Hochschulrates	4,6	4,6	4,5	4,4	4,5	4,7	4,6
Mitarbeiter(innen) der zentralen Hochschulverwaltung	2,2	2,3	2,0	2,2	2,2	2,6	2,5
Fachbereichsleitung/Dekanat	2,6	1,5	2,4	2,1	2,2	2,5	2,6
Professoren(innen)	2,1	1,5	2,1	2,0	1,9	2,2	2,1
Wissenschaftl. Mitarb. in Forschung und Lehre	2,5	1,9	2,4	2,4	2,3	2,3	2,3
Hochschulprofessionelle an der eigenen Hochschule	2,2	2,0	1,8	1,9	2,0	2,1	2,1
Hochschulprofessionelle an anderen Hochschulen	3,5	3,9	3,6	3,5	3,5	3,8	3,7
Technisch-Administrative Mitarbeiter(innen)	2,5	2,1	2,6	2,6	2,5	2,6	2,5
Studierende	2,5	1,9	3,0	2,4	2,1	1,8	2,2
Externe	2,7	3,1	3,3	3,3	3,1	3,1	3,0

Frage 3.5 Rückblickend auf die vergangenen 12 Monaten (sofern kürzer beschäftigt, bitte ab Stellenantritt), wie intensiv war Ihr Arbeitskontakt mit folgenden Personengruppen. Skala von 1 = »sehr intensiv« bis 5 = »gar nicht« überhaupt nicht intensiv«. AM = arithmetisches Mittel, SD = Standardabweichung.

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Die Mehrheit der Hochschulprofessionellen berichtet, dass sie nicht sehr häufige bzw. nicht sehr intensive Arbeitskontakte mit Repräsentanten der Hochschulleitung hat (siehe Tabelle 6.4).

Tabelle 6.5 Signifikante Korrelationen von Tätigkeiten und Arbeitskontakten von Hochschulprofessionellen (Kendall's Tau-b)

	Information und Beratung	Unterstützung/Planung und Koordination von Forschung	Unterstützung/Planung und Koordination von Lehre	Koordination von Weiterbildungen(en)	Entwicklungsplanung	Budgetierung/Finanzierung	Strategieentwicklung	Personalentwicklung	Administration	Sonstige Verwaltungsfähigkeiten	Mitarbeit in Gremien/Gremienbetreuung	Archivierung	Evaluation/Monitoring	Unterstützung/Planung und Koordination von Internationalisierung	Anrechnung von Studienleistungen	Öffentlichkeitsarbeit/Pressarbeit	Kooperation mit Externen	Studiengangenwicklung
Präsident/in bzw Rektor/in oder Vizepräsident/in bzw. Pro- oder Vizerektor/ion	*	+ *	* !	+	+	+	++	++	++	+	++	!	++	++	!	++	++	
Kanzler/in bzw. entsprechende/r hauptberufliche/r Vizepräsident/-in		+	!	+	+	+	++	++	++	+	++		++	++		++	++	
Leitende /r Dezernent/in			!	+	+	+	++	++	++	+	++		++	++	!	++	++	
Arbeitskreise/Ausschüsse			+	+	+	+	++	++	++	+	++		++	++	!	++	++	+
Mitglieder des Hochschulrates		+	*	+	+	+	++	++	++		++		++	++		++	++	+
Mitarbeiter/innen der zentralen Hochschulinverwaltung			!	+	+	+	++	++	++		++		++	++		++	++	

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Tabelle 6.5 macht jedoch deutlich, dass diejenigen, die relativ viel Kontakte dieser Art haben, bei fast allen typischen Tätigkeiten von Hochschulprofessionellen überdurchschnittlich aktiv sind; das gilt allerdings nicht für die Tätigkeiten Information und Beratung, Unterstützung bzw. Planung und Koordination der Lehre, sonstige Verwaltungstätigkeiten und Studiengangentwicklung.

6.4 Beratung durch Hochschulprofessionelle und Wissensanwendung und -genese

6.4.1 Beratung von Individuen, Funktionen und Gremien

Ausmaß und Art der Arbeitskontakte von Hochschulprofessionellen wurden in den Interviews detaillierter erfragt (siehe Kapitel 1.4). Dabei wurde den Befragten folgende Frage gestellt: »Wie sieht Ihr Arbeitskontakt mit folgenden Personengruppen aus?: ...mit der Hochschulleitung, der zentralen Verwaltung, den direkten Vorgesetzten, den Professor(inn)en, den wissenschaftlichen Mitarbeiter(inne)n in Forschung und Lehre, den Studierenden und den anderen Hochschulprofessionellen.« Wenn dies nicht näher erläutert wurde, konnte ergänzend gefragt werden: »Wie würden Sie die Beziehung(en) zu (Personengruppe benennen) charakterisieren?«. Darüber hinaus wurden die Hochschulprofessionellen gefragt, wieweit ihre Kontakte zu den jeweiligen Personen primär individueller Natur seien, sich aufgrund einer bestimmten Funktion der Hochschulprofessionellen ergäben oder vor allem mit Tätigkeiten in Gremien zusammenhingen (siehe die Spalten I, F und G in Tabelle 6.6).

Tabelle 6.6 Charakteristika der Arbeitskontakte von Hochschulprofessionellen in ausgewählten Funktionsbereichen mit ausgewählten Personengruppen

Arbeitskontakte	Leitungsposition zentrale Universitätsverwaltung			Fachbereich Studium und Lehre			Fachbereich Geschäfts- führung			Qualitätsvergewisserung und -entwicklung			Entwicklungsplanung (z.B. Studien-, Strategie-, Kapazitätsplanung)			Internationales und Mobilität		
	I	F	G	I	F	G	I	F	G	I	F	G	I	F	G	I	F	G
Präsident(in) bzw Rektor(in) oder Vizepräsident(in) bzw. Pro- oder Vizerektor(in)	+	+	+				+						+					
Kanzler(in) bzw. entspre- chende(r) hauptberufliche(r)		+	+				+						+					
Vizepräsident(in)																		
Mitarbeiter(innen) der zentralen Hochschul- verwaltung	+	+					+			+	+	+	+				+	
Fachbereichsleitung/Dekanat				+	+	+	+	+	+	+	+	+					+	
Professoren(innen)		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+			+	
Wissenschaftliche Mitarbei- ter(innen) in Forschung und Lehre			+	+	+		+			+	+				+	+	+	
Hochschulprofessionelle an der eigenen Hochschule		+					+			+							+	
Studierende	+	+	+	+	+	+		+		+					+	+		+

Quelle: HOPRO-Interviews 2009–2010

Tabelle 6.6 belegt in der Tat, dass die Grundlage der Kontakte von Hochschulprofessionellen zu verschiedenen Personen in der Hochschule je nach dem Funktionsbereich der Hochschulprofessionellen sehr unterschiedlich sein kann. So berichten zu Beispiel Personen, die im Funktionsbereich Leitungsposition in der zentralen Hochschulverwaltung tätig sind, dass ihren Arbeitskontakten mit Repräsentanten der Universitätsleitungen alle drei der genannten Grundlagen eine Rolle spielen. Dagegen sind zum Beispiel Arbeitskontakte von Hochschulprofessionellen, die dem Funktionsbereich Internationales und Mobilität zuzurechnen sind, in der Regel durch die spezifische Funktion veranlasst. Kontakte zu den Studierenden wiederum – das berichten Hochschulprofessionelle aus verschiedenen Funktionsbereichen – sind zumeist über die spezifischen Funktionsbereiche oder über die Tätigkeit in den Gremien veranlasst.

6.4.2 Beratung von Expert(inn)en in Forschung, Lehre und Management

Bei den Beratungstätigkeiten von Hochschulprofessionellen ist deutlich zwischen zwei Arten zu unterscheiden: Einerseits Beratung für Entscheidungsträger und Wissenschaftler(innen), bei denen sie ihre besondere Expertise zu Hochschulfragen einzubringen haben, und andererseits Beratung von Studierenden als Klient(inn)en. Zum ersteren ist bereits ausgeführt worden, dass Hochschulprofessionelle im Prinzip über Expert(inn)enwissen zur Gestaltung der Rahmenbedingungen von Lehre und Studium sowie Hochschulmanagement und -politik zu verfügen haben (Klump und Teichler 2008). Das lässt sich im Rahmen dieser Studie gut am Beispiel der strategischen und operativen Unterstützung von Universitäts- und Fachbereichsleitungen sowie Gremien illustrieren.

Dabei wird in Interviews oft nicht sofort die beratende Funktion angesprochen, sondern eher »ganz viel Koordinations- und Kontaktarbeit, das ist mein Hauptjob hier, wirklich« (Interview 17, Absatz 20). Übergänge zwischen Besprechung und Beratung ergeben sich ständig bei direkten Kontakten oder beim »Job des Telefonierens« (Interview 18, Absatz 20): »Also, im Grunde, wenn Sie sozusagen nach meinem Alltag fragen, laufe ich von einer Besprechung zur Nächsten« (Interview 7, Absatz 18). Insbesondere gilt das für Hochschulprofessionelle in Leitungspositionen:

»In einer durchschnittlichen Arbeitswoche würde ich sagen, zwei Drittel der Zeit verbringe ich in Terminen [...] Es gibt ja inzwischen so viele Arbeitsgruppen [...], dass ich das Gefühl habe, dass ich eigentlich nur noch von Termin zu Termin hetzte, mich mit irgendwelchen Leuten abstimme, das Ganze vor- und nachbereite. Und ich würde sagen, das letzte Drittel verwende ich dafür, dass ich meine Leute über diese Termine, die ich dann gehalten habe, informiere und die dann wieder wissen, wie sie die ganze Arbeit weiter voranbringen können« (Interview 6, Absatz 28).

Oft sind die Kontakte dieser Art so zahlreich, dass die Fortentwicklung der Expertise und die Intensität der Beratung zu leiden drohen:

»Durchschnittlich kann man sagen, dass ich eigentlich fast durchgehend in der Woche terminlich entweder intern an der hiesigen Universität oder extern gebunden bin, so dass ich eigentlich in Breite, was Publikation [z. B. Evaluationsberichte] und viele andere Dinge angeht, was inhaltliche Arbeit angeht, diese auf die Abendstunden oder auf das Wochenende verlagern muss.« (Interview 36, Absatz 24)

Vielfältige Kommunikation wird als wichtig erachtet, selbst wenn dann nicht immer intensive Beratung gelingt, damit die Hochschulprofessionel-

len als Mittler(inn)en von Information zwischen der Fachbereichs- und Universitätsebene wirken:

»Da geht es vielfach um die sagenumwobene Scharnierfunktion, die die Geschäftsführer haben sollen, und wo es eben von der Zentrale so auch angedacht war, als diese Stellen ins Leben kamen, die gibt es jetzt ja im siebenten Jahr, dass das Präsidium oder die Zentrale eine Ansprechperson in den Fakultäten hat, die Informationen und Ansagen in die Fakultäten trägt und umgekehrt.« (Interview 45, Absatz 16)

Die häufigen Beratungsanfragen werden von den Hochschulprofessionellen als Zeichen der Wertschätzung empfunden:

»Also, es ist eigentlich ganz klar, es ist eine klassische Expertenfunktion. Irgendjemand weiß etwas, versteht es nicht, könnte es zwar nachlesen, weiß aber nicht wo, und so weiter, und sagt, da frage ich jetzt mal den *eigene Person*.« (Interview 71, Absatz 64)

Zugleich sichern ihnen die Beratungsleistungen Einfluss als Expert(inne)n:

»(lacht) Der [Einfluss] wird an erster Stelle dadurch sichtbar, dass ich sehr häufig von sehr vielen Leuten gefragt werde, um Rat gefragt werde, sowohl von der Hochschulleitung als auch von einzelnen Dekanen, von Mitarbeitern, also den Hochschulprofessionellen ganz stark nachgefragt, um Rat gefragt werde, von Studierenden nachgefragt werde.« (Interview 30, Absatz 53)

Dabei liegt den Anfragen in der Regel die Vorstellung zugrunde, dass die Hochschulprofessionellen die Expert(inne)n für ihren speziellen Funktionsbereich sind:

»Wann immer es um internationale Fragen geht, werde ich auch gefragt. Ich muss Stellungnahmen abgeben. [...] Dann natürlich auch durch die Arbeitsbeziehungen mit dem Ministerium, mit anderen Hochschulen *im Bundesland*. Durch das Netzwerk, durch die Kollegen, die auch, wir fragen uns gegenseitig um Rat.« (Interview 128, Absatz 48)

Die letzte Interviewpassage verdeutlicht aber auch, dass das Expertenwissen nicht klar abgegrenzt und stabil sein kann. So sind die Hochschulprofessionellen, um für ihre Bereiche Expertise zu haben, auf die Kommunikation mit anderen Trägern von Expertise, zum Beispiel auf die Beratung durch andere Hochschulprofessionelle angewiesen. Darüber hinaus sind breite und detaillierte Kenntnisse der Organisation Universität und dabei der formalen organisatorischen Abläufen und Regeln sowie Beschlüsse erforderlich:

»Sie wissen jetzt, das steht in der Geschäftsordnung. Das steht in der Grundordnung. Das steht in der Prüfungsordnung. Das steht in dem letzten Detail, in einem Halbsatz. (...) Ja, also die Vertrautheit mit den Regeln. (...) Einfluss, ja, wenn ich dann einbezogen werde in Studiengangplanung und in Finanzierungsgespräche, zu denen ich vorher keinen Zugang hatte. Dann merke ich, da ist irgendwas angekommen. (...) So würde ich das beschreiben.« (Interview 74, Absatz 56)

Verkörpertes und kodifiziertes Expert(inn)enwissen, welches es stets zu aktualisieren gilt, geht in die Beratungsdienstleistungen von Hochschulprofessionellen ein:

»eine Art Gedächtnis für den Fachbereich. Zu wissen, ja, was gibt es, alle Informationen zu haben, sich auch wirklich immer komplett zu informieren. Auch so Sachen auszuwerten. Inneruniversitär aber auch außeruniversitär, ne, sich also auch mit duz [deutsche universitätszeitung] und was es da nicht alles gibt, zu informieren, was gibt es, was kann da für den Fachbereich auch relevant werden? Ja, und da einfach auch, ja, die Leute beraten können, nicht nur den Dekan, sondern auch den Hochschullehrer natürlich da mit Rat und Tat zur Seite zu stehen.« (Interview 110, Absatz 72)

Ihre Expertise ist auch deshalb von großem Gewicht, weil die meisten Ämter von Entscheidungsträgern an Hochschulen – das gilt noch mehr für die Fachbereichsebene als für die Hochschulebene – temporär sind: »Ich bin die erste Ansprechpartnerin, weil ich die Kontinuität gewährleiste. Die Dekane wechseln ja permanent« (Interview 132, Absatz 13).

Sichtbar wurde auch in den Interviews, dass die Hochschulprofessionellen sich der Grenzen der Beratungsdienstleistung und damit auch ihrer Einflussmöglichkeiten bewusst sind – sei es durch ihre Rolle oder durch die Vielfalt der Aufgaben:

»Ich versuche, in meinem Rahmen, das Studium für alle Beteiligten so gut wie möglich zu organisieren. Und insofern wäre es mein Wunsch, wenn man dann sagen würde, also, dies oder jenes klappt jetzt schon besser, als es vor einem Jahr geklappt hat oder, das haben wir jetzt endlich im Griff oder so was. Dann wäre ich darüber sehr froh. Ich weiß aber, dass ich nur eines unter zweihundertfünfzig zusammenarbeitenden Zahnradchen hier bin und dass ich insofern da meinen Einfluss nicht überschätzen sollte.« (Interview 71, Absatz 68)

»Also – jetzt kommt das [Prozesse anschieben] sicherlich nicht von mir alleine, aber es ist schon so, wo man halt merkt, man zieht an einem Strang und irgendwann bewegt sich das, was dran hängt, in die richtige Richtung. Also man zieht ja nicht alleine, aber Dinge bewegen sich, und ich glaube, die wichtigen Sachen, da muss man vorher wissen, dass die einfach dauern. Und so habe ich also – ich

komme aus dem Organisationsbereich, habe Organisationsforschung betrieben und da weiß man natürlich auch ein bisschen, wie so was funktioniert, und kann dann einschätzen, wie lang bestimmte Veränderungszyklen dauern. Und manche Sachen sind mit Einstellungsveränderungen verbunden, und dann weiß man ohnehin, über welche Zeitspannen man redet.« (Interview 26, Absatz 51)

Im Arbeitsalltag wird es von manchen Hochschulprofessionellen als frustrierend empfunden, dass sich Beratung oft nicht als einflussreich erweist: »Ich empfinde mich häufig als ausgebremst und dass ich mit dem, meinen Wünschen, meinen, ja, Forderungen immer wieder an Grenzen stoße und dass mein Einfluss relativ gering ist. Das ist auch frustrierend« (Interview 65, Absatz 40). Statt Frust thematisierten einige Befragte explizit die Diskrepanzen zwischen aktiver Nachfrage nach ihrem Expert(inn)enwissen und der Entscheidungspraxis an der Universität:

»Sie [die Hochschulprofessionen] tragen das Geschäft. Sie haben unendlich viel Arbeit. Sie werden ganz viel gefragt. Aber wenn es dann hart auf hart kommt, dann spielen sie plötzlich keine Rolle mehr. Und da fühlen sie sich düpiert. Und das geht nicht. Deswegen, der Wissenschaftsbetrieb muss sich darüber im Klaren sein, er ist zwingend drauf angewiesen. Und das sind Menschen, die Mitarbeiter, die wirklich auf ihrem Gebiet dem Professor, der Professorin haushoch überlegen sind. Und das muss akzeptiert werden.« (Interview 30, Absatz 91)

Ansätze für Erklärungen von Genese und Anwendung von Wissen für individuelle und organisationale Entscheidungen von Akteur(inn)en haben sich in der Organisationsforschung seit Ende der 1950er Jahre (z. B. March und Simon 1958; Crozier und Friedberg 1993) nicht wesentlich geändert. Bezweifelt wird, dass das Sammeln von Informationen und darauf basierende Beratung häufig zu Verbesserung und Legitimation von Entscheidungen genutzt wird (Feldman und March 1988, S. 410f.). Zudem beeinflusst die Unsicherheit von begrenzt rational handelnden Akteur(inn)en die Nutzung des auch durch Expert(inn)en bereitgestellten Wissens:

»The main uncertainty in decision-making is portrayed as ignorance about future consequences of possible current actions, including ignorance about the knowledge possessed by others and their probable actions, and the main rationale for information is its role in reducing that uncertainty.« (March 1988, S. 386)

Systemtheoretische Überlegungen zu den Strukturen sozialer Systeme verdeutlichen die enge Verknüpfung der Differenz von Sicherheit und Unsicherheit mit der Differenz von Wissen und Nichtwissen (Luhmann 2000, S. 187). Daraus folgt, dass die Wahl zwischen Entscheidungsalternativen von diesen Differenzen und Unwägbarkeiten beeinflusst wird,

sowie ein kommunikativer Anschluss der Beratungsdienstleistung und Informationsübermittlung nicht zwingend gewährleistet ist. Die Akteur(inn)en mit Entscheidungsmacht, und noch mehr mit hoher Autonomie in den Funktionen Forschung und Lehre, selektieren, filtern und kontextualisieren das Expert(inn)enwissen und wenden die ihnen gegebenen Informationen bei Entscheidungen strategisch, ad-hoc etc. an – systemtheoretisch ist aufgrund der Vielzahl an Möglichkeiten die Kontingenz im System Universität nicht hinreichend eingeschränkt, um Anschlüsse der Kommunikation weder zwingend noch notwendig zu machen (Luhmann 2001, S. 382ff.).

6.4.3 Beratung von Studieninteressierten, Studierenden und Absolvent(inn)en

»Beratung hilft den individuellen Akteuren dabei, mit den sozialen Anforderungen gesellschaftlicher Institutionen zurechtzukommen, und sie tut dies personenzentriert. Ausgangspunkt jeder Beratung sind die Orientierungsbedürfnisse der Klienten und Klientinnen, die Fragen, die sie stellen, die Schwierigkeiten, die sie zum Thema machen, und die emotionalen Konflikte, die sie zum Ausdruck bringen. Die individuelle Psyche, die Wahrnehmung und das Erleben der Einzelnen stehen im Zentrum von Beratungsprozessen; sie gilt es in einer Weise zu verstehen, die Vertrauen schafft und offen macht für einen veränderten Blick auf sich, die soziale Realität und die eigenen Ressourcen.« (Großmaß und Püschel 2010, S. 27)

Beratung von Studieninteressierten, Studierenden und Absolvent(inn)en ist eine professionelle Leistung im doppelten Sinn: Wie in der Einleitung zu diesem Kapitel angesprochen, umfasst die professionelle Leistung erstens die stellvertretende kognitive, emotionale und praktische Problemlösung und -bewältigung von Klient(inn)en oder Klientensystemen in lebenspraktischen Fragen und bei psychosozialen Konflikten und Krisen (vgl. Sickendiek, Engel und Nestmann 2008, S. 13). Zweitens ist die professionelle Beratungsleistung eingebunden in den Rahmen der Organisation Universität und erfüllt hoheitlich zugetragene Aufgaben. Wie andere Landeshochschulgesetze expliziert zum Beispiel das Hessische Hochschulgesetz, dass allgemeine Studienberatung die Unterrichtung »insbesondere über Studienmöglichkeiten, Inhalte, Aufbau und Anforderungen eines Studiums« (HHG 2009, § 14) sein soll; dass die Beratung persönlich, fallbezogen und besondere Merkmale wie zum Beispiel Geschlecht, Behinde-

rung und besondere soziale Bedürfnisse allgemein (siehe Kapitel 3.3 und 3.4) berücksichtigen soll. Drittens soll die Studienfachberatung als studienbegleitende fachliche Beratung den Studierenden »Wege und Möglichkeiten aufzeigen, wie das gewählte Studium sachgerecht durchgeführt und ohne Zeitverlust abgeschlossen werden kann oder welche Alternativen bestehen«. Viertens wird der Studienberatung auch eine politische Aufgabe zugedacht: »Studienberatung wirkt darauf hin, den Frauenanteil dort zu erhöhen, wo er gering ist« (ebd.). Und fünftens wird von der Beratung von Studieninteressierten, Studierenden und Absolvent(inn)en auch ein aufgabenspezifischer Beitrag zur Effizienz und Effektivität im Studienbetrieb der Universität erwartet, wie das Hessische Hochschulgesetz expliziert: »Die Hochschulen wirken darauf hin, dass ein möglichst hoher Anteil der Studierenden das Studium mit einer Prüfung erfolgreich abschließt« (HHG 2009, § 3(5)).

Unter den Hochschulprofessionen ist der Beruf der Studienberatung einer der Älteren. Entsprechend sind die oben angeführten Aufgaben bzw. die (politischen) Debatten um die Notwendigkeit von Studienberatung zumindest seit mehreren Jahrzehnten in wissenschaftspolitischen Debatten präsent:

»Bereits 1970 deklarierte der Deutsche Bildungsrat die Bildungsberatung als ein »Strukturelement des Bildungswesens«. 1973 legt die Kultusministerkonferenz einen detaillierten Beschluss »Beratung in Schule und Hochschule« vor. Die Bund-Länder-Kommission widmete im gleichen Jahr der Beratung im Bildungswesen breiten Raum. Der Wissenschaftsrat empfahl in der Mitte der 70er Jahre, die Beratung als obligatorische Schüler-, Studienanfänger- und Studienverlaufsberatung, einschließlich dem 1. Semester vorgeschaltete Intensivkurse einzuführen. Schließlich beinhalten Hochschulrahmengesetz und Ländergesetze eindeutige Regelungen zur Studienberatung.« (Fippinger 1991, S. 7; siehe auch Augenstein 1991, S. 148; Klaus 1991, S. 33)

Zumindest vier Hauptcluster der Beratungsdienstleistungen haben sich im Laufe der Zeit an Hochschulen herausgebildet: allgemeine und Fachstudienberatung, berufs- und beschäftigungsorientierte Beratungsdienste, Beratung für Studierende mit besonderen Bedürfnissen, zum Beispiel Studierende mit Behinderung und Studierende mit Kind, und schließlich psychologische bzw. psychotherapeutische Beratungsdienste (siehe auch Rott 2008, S. 189f.). An Hochschulen werden vor allem drei Anbieter(innen) der Dienstleistungen ausgemacht: Die Hochschule selbst mit ihren zentralen und dezentralen Organisationseinheiten, die Studentenwerke und die Stu-

dierendenvertretungen – sowohl der Allgemeine Studierendenausschuss (AStA) als auch Fachschaften. In den ersten beiden Bereichen sind die Anforderungen an professionelle Berater(innen) über die Jahrzehnte deutlich angestiegen: Im Bezug auf die Ausbildung und Spezialisierung wie die Differenzierung der Beratungsdienstleistungen (Klaus 1991, S. 36ff.; Berufsverband der Studienberaterinnen und Studienberater von Baden-Württemberg 1992; Schmidt und Leinen 2003, S. 203f.; Hoops 2008, S. 193; Gibet o. J.; siehe auch Kapitel 5).

Die professionellen Beratungsdienstleistungen für Studierende sind überwiegend in den Funktionsbereichen Studienberatung und -services, Internationales und Mobilität sowie bei Hochschulprofessionellen im Fachbereich in der Kategorie Lehre und Studium angesiedelt. Durchgängig gilt dabei für die Anforderungen an die Hochschulprofessionellen:

»Also, der Kern ist, denke ich, möglichst viele Informationen immer zu sammeln und aktuell parat zu haben und sie, individuell angepasst, auf die verschiedenen Studierenden zu verteilen. Das heißt, dass man, da ist auch immer ein Stück Einschätzung dabei, was ist jetzt passend und richtig für den Studierenden. Das, also, ich breite nicht nur was objektiv aus, das muss ich natürlich, ich muss immer auf dem neuesten Stand sein. Muss immer wissen, was alles möglich ist, welche Programme es gibt und alles, aber ich muss auch jeweils das Matchen mit der Person, die vor mir sitzt. Also, ich sage nicht: »das und das sind die Programme und welches jetzt das Beste für Sie ist, das entscheiden Sie selbst«, sondern ich versuche herauszufinden, welches das Beste ist, und gebe Ratschläge.« (Interview 77, Absatz 81)

Die wissensbasierte Beratung beruht auf einem professionellen Selbstverständnis, das von Ansprüchen und auch von Grenzen des Rat Erteilens gekennzeichnet ist, wie folgendes Zitat belegt:

»Ja, der Einfluss von dieser pädagogischen Intervention ist natürlich schwierig messbar, vor allen Dingen, weil vieles ja auch über das Internet läuft, also, wo sich Leute informieren und dann gucken. Also, die größte Wirksamkeit entfalten wir über das Informationsmaterial, was wir im Internet anbieten. Auf jeden Fall. Damit erreichen wir die Meisten. Einfluss auf die Studierenden? Da geht es natürlich auch um das (...) Beratungsverständnis, was wir haben. Mein Verständnis ist, wir machen klientenzentrierte Beratung, das heißt, was Studierendenmarketing betrifft, da sagen wir, wir tragen natürlich dazu bei, dass wir Studierende gewinnen, aber es ist jetzt nicht unser Ziel, möglichst viele Studierende zu gewinnen, wie es wieder im Studierendenmarketing vielleicht anklingt. Wir versuchen, die Passung herzustellen und wir hören darum, was der Studierende von uns will und versuchen, ihn da zu unterstützen. Ich, als lösungsfokussierter Berater denke mir auch immer, dass ich nicht dafür verantwortlich bin, die richtige Lösung zu finden. Ich bin kein Lö-

sungsfinder. Auch kein Lösungserfinder, sondern ich bin der Experte für den Lösungsweg. Das heißt, wenn jemand kommt zu mir, dann versuche ich, ihn zu befähigen, eine Lösung zu finden. In dem ich Lösungswege gestalte. Und der Ratsuchende muss Verantwortung für seine eigene Lösung übernehmen. Das ist ein bisschen schwierig, weil die Studienberatung aufgesucht wird, auch mit dem Anspruch, ich gehe da jetzt hin und der sagt mir, was ich studieren soll. Oder ich gehe da jetzt hin und der rettet mich jetzt, weil ich dauernd durchgefallen bin, das Studium aber trotzdem irgendwie zu Ende bringen will. Also, wo wir auch bestimmte Sachen einfach nicht leisten können. Und die Erwartung eine andere ist. Aber, von daher, ist die Wirksamkeit dann dahingehend, dass die Studierenden befähigt werden, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen.« (Interview 82, Absatz 50)

Den Hochschulprofessionellen ist dabei überwiegend bewusst, dass Expertin bzw. Experte für den Lösungsweg zu sein auch bedeutet Einfluss auf die Klient(inn)en zu haben:

»Also, da denke ich schon, dass ich einen großen Einfluss habe, wenn mich die Leute erreichen, beziehungsweise wenn ich die Leute erreiche, um es besser zu sagen.« (Interview 78, Absatz 64)

6.5 Schlussbetrachtung

Das Expert(inn)enwissen der Hochschulprofessionellen beinhaltet – so wird aus der vorangehenden Analyse deutlich – zum einen Wissen über die Organisation Hochschule insgesamt, ihre Funktionen und Umwelteinbettung, und zum anderen ausgesprägtes Detailwissen zu einem bestimmten Funktionsbereich; beides ist in den jeweiligen Funktionsbereichen in einem breiten Aufgabenspektrum zu mobilisieren. Von diesem Wissen profitieren viele Hochschulangehörige, dabei allerdings in unterschiedlichem Maße je nach dem Funktionsbereich der Hochschulprofessionellen; dabei kommunizieren die Hochschulprofessionellen mit anderen zum Teil individuell und zum Teil in Gruppensituationen. Das Wissen wird beratend mit Blick auf individuelle, prozess- und sachbezogene Problemsituationen eingesetzt. Das Wissen hat wissenschaftliche Qualifikation und fachlichen Kenntniserwerb zur Voraussetzung, ist jedoch in starkem Maße Erfahrungswissen; es ist nur teilweise (auf Papier und elektronisch) dokumentierbar und durch standardisiertes Wissensmanagement abrufbar und wird oft nur durch Erzählungen weitergegeben. Hochschulprofessionelle sind somit

Expert(inn)en, deren Wissen sich durch konstante Theorie-, Interpretations- und Ermessensarbeit und zugleich im Anwendungskontext bei der Bearbeitung von Problemsituationen weiterentwickelt. Das alles macht deutlich, dass es sich beim Wissen der Hochschulprofessionellen nur zu einem geringen Teil um kontrollierbares Wissen von Spezialist(inn)en (Hitzler 1994, S. 25ff.) für ihren entsprechenden Funktionsbereich handelt. Die Komplexität, Interdependenz und Gebundenheit an den Kontext der Hochschule und seine Funktionen entgrenzen den kontrollierbaren Wissenskanon der Hochschulprofessionellen und machen sie zu Expert(inn)en für ihren entsprechenden Funktionsbereich. Der Expert(inn)enstatus der Hochschulprofessionellen und die Exklusivität ihres Expert(inn)enwissens wird durch die Singularität der Expertin bzw. des Experten bzw. des speziellen Zuschnitts des Funktionsbereichs oder der Rolle in der jeweiligen Hochschule noch gestärkt, da die Bewertung und Kontrolle des Spezialwissens einer anderen Expertin bzw. eines anderen Experten bedürfte.

Für die Gestaltung der Rahmenbedingungen und für die Unterstützung von Lehre und Studium bildet das Expert(inn)enwissen von Hochschulprofessionellen zwar eine wichtige Grundlage; für die tatsächliche Gestaltung sind sie jedoch auf den Willen, die Hilfe und Macht anderer angewiesen. Dem normativen Geltungsanspruch des Expert(inn)enwissens und dem erteilten Rat der Hochschulprofessionellen steht die Autonomie der Klient(inn)en, zum Beispiel Amtsträger(inn)en, Wissenschaftler(inn)en und (potenziellen) Studierenden, gegenüber mit dem Rat unterschiedlich umzugehen. Diese Grenzen der direkten Wirksamkeit werden am stärksten empfunden, wenn es um Entscheidungsfindung in universitären Gremien geht, die durch (status-)gruppenspezifische soziale Verhaltensweisen, Ad-hoc-Entscheidungen und Ähnliches geprägt sein mag (Cohen, March und Olsen 1972; Schimank 2005). Der Einfluss der Hochschulprofessionellen basiert auf Kommunikation, wobei die Wirkung ihrer Argumentation von typischen Grundlagen bzw. Geltungsansprüchen von Verständlichkeit, objektiver Wahrheit, normativer Richtigkeit und subjektiver Wahrhaftigkeit (Habermas 1981) abhängen mag. Oft wird es von einflussreichen Akteur(inn)en in der Hochschule bzw. den beratenen Individuen abhängen, ob ihr Rat Wirkung zeitigt. Kommunikation und beratende Tätigkeiten im Hinblick auf viele bedeutet aber auch, dass sich die Hochschulprofessionellen weder in die Rolle als Handlungsvorbereitende noch die Rolle als Handlungsbefolgende einfügen.

Kapitel 7

Hochschulprofessionelle als Teil des Hochschulmanagements

Christian Schneijderberg

7.1 Zum Verständnis von »Management« an Hochschulen

Gehören bestimmte Berufe der Hochschulprofessionen zum Management in Universitäten? Gornitzka, Kvyick und Marheim Larsen (1998, S. 26) identifizieren die Hochschulprofessionellen als Teil der »silent managerial revolution« in der Verwaltung von Hochschulen: Die Verwaltungsangestellten werden durch Manager(innen) ersetzt. In der englischsprachigen Literatur gilt der Begriff Manager für weite Teile der Hochschulprofessionellen als gesetzt. Rhoades (1998) bezeichnet die Teilnehmer(innen) der stillen Managementrevolution an US-amerikanischen Universitäten abwechselnd als »administrators« oder »managerial professionals«, welche er zum Beispiel von Hochschulprofessionellen in Studienberatung und -services als »support professionals« (Rhoades 2001, S. 628) abgrenzt. Deem (1998) verwendet für Großbritannien ebenfalls den Begriff Manager, sowohl für »academic and non-academic managers« als auch für »academic managers«. Laut Kallenberg (2007) haben Hochschulprofessionelle-Manager eine aktive Rolle zwischen Strategie und Innovation inne. Whitchurch ordnet die Hochschulprofessionellen ebenfalls dem Management zu (ebd. 2004) und hält den Begriff »professional managers« (ebd. 2006b, S. 5) für angebracht. Sie argumentiert, dass Anforderungen an die Professionalität von Hochschulprofessionellen gestellt werden, welche weder durch »administration« noch einzig durch »management« (ebd., S. 6f.) adäquat zu benennen sind. In späteren Publikationen verwendet sie »third space professionals« und Rhoades' »managerial professionals« abwechselnd (Whitchurch 2009a, S. 407). Im deutschen Universitätskontext ist, je nach Grad der Entscheidungsbefugnis, das obere Management zum Beispiel durch Präsident(inn)en beziehungsweise Rektor(inn)en und Kanzler(innen), das

mittlere Management zum Beispiel durch Dekaninnen beziehungsweise Dekane und Dezernent(inn)en und das untere Management zum Beispiel durch Studiengangkoordinator(inn)en konstituiert. Dabei ist bisher an Universitäten ein *Aufstieg* von Hochschulprofessionellen in das mittlere und höhere Management nicht üblich.¹ Für Deutschland² ordnet Teichler (2005) die Hochschulprofessionellen sowohl als Unterstützer(innen) und Zuarbeiter(innen) des oberen (Universitätsleitung) und mittleren (Dekanat) Hochschulmanagements als auch in einen hybriden Bereich zwischen Management und Dienstleitung ein. Hanft (2008) sieht die Hochschulprofessionellen in einer unterstützenden Managementfunktion. Kehm, Mayer und Teichler (2008a) sehen ebenfalls den Begriff des Managements als nicht allein zutreffend für die Funktionen, Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche der Hochschulprofessionellen.

Dieser kurze Blick auf die Einordnung der Hochschulprofessionellen (ausführlich siehe Schneijderberg und Merkator 2012) zeigt erstens, dass die Hochschulprofessionellen beziehungsweise ihre Äquivalente in anderen Hochschulsystemen häufig dem Hochschulmanagement zugeordnet werden. Deutlich wird, zweitens, dass Management aber nicht allein als konstitutiv erachtet wird, sondern dass Management Teil der Professionalität ist beziehungsweise die Hochschulprofessionellen als *Professionals* mit Managementfunktionen gesehen werden. Drittens, und das greift die eingangs gestellte Frage auf, wird ein Teil und werden nicht alle Berufe der Hochschulprofessionellen zum Management³ gerechnet.⁴

1 Wissenschaftlich wurde dies bisher nur ausschnittsweise untersucht, zum Beispiel anhand von Präsident(inn)en bzw. Rektor(inn)en (siehe beispielsweise Hüther 2010), Kanzler(inne)n (siehe beispielsweise Blümel, Klope und Krücken 2010) und Dekan(inn)en (siehe beispielsweise Scholkmann 2010).

2 In der deutschsprachigen Literatur, welche eindeutig durch den Organisationsbezug dominiert ist, attestieren zum Beispiel Krücken, Blümel und Klope (2012) der Organisation Universität »Konturen der Managerialisierung« (ebd., S. 219). Bisher weniger prominent ist der Blick auf die Berufe und den Arbeitsalltag in der Organisation, welcher bei der HOPRO-Untersuchung im Mittelpunkt steht.

3 Nickel und Ziegele (2010, S. 11) fassen unter »Wissensmanagement« sowohl das Management von Hochschulen als auch das Management reiner Forschungsinstitutionen.

4 Auch in der Praxis ist das Management von Erziehungs- und Forschungseinrichtungen ein aktuelles Thema. Nehmen wir die Positionen und die Aufgabenbereichen der Gründungsmitglieder des Netzwerks Wissenschaftsmanagement e. V. zum Ausgangspunkt, so gibt es Wissenschafts- bzw. Hochschulmanager(innen), die ein Referat für Hochschulen in einem Ministerium leiten, ein Programm für Forschung und einem hochschulpolitisch aktiven Verband leiten, leitungsunterstützende Aufgaben bei Dachverbänden von Forschungseinrichtungen haben und an Universitäten für das Büro des Rektors, Grundsatzan-

Im Folgenden werden Hochschulprofessionelle in Leitungspositionen in der zentralen Hochschulverwaltung, Entwicklungsplaner(inne)n (z. B. Kapazitäts-, Strategie- und Studienplanung) und Hochschulprofessionelle in Fachbereichen – unterschieden nach den Kategorien Studium und Lehre sowie Geschäftsführung – auf ihre Zugehörigkeit zum Management untersucht. Ergänzend und zu Vergleichszwecken werden teilweise Hochschulprofessionelle in Qualitätsmanagement und -entwicklung sowie solche, die sich selbst der klassischen Verwaltung zuordnen, analysiert.

Der kontinuierliche Zuwachs an Personal in Managementpositionen in den vergangenen Jahren an Universitäten in Deutschland (vgl. z. B. Blümel, Kloke und Krücken 2010; siehe in diesem Band Kapitel 3) und in anderen Ländern (vgl. z. B. Schneijderberg und Merkator 2012) ist eng verbunden mit den veränderten Anforderungen an die Universität. In Kontext von Konzepten des *New Public Management* geht es vorwiegend um sechs Aufgabenbereiche: die angebotene Dienstleistung inklusive der erwarteten Quantität und Qualität; Einigungen, wie diese Ziele erreicht werden sollen; eine Qualitätsvergewisserung der Umsetzung; Ausbau und Verbesserung der Verwaltung; Etablierung von (Geschäfts-)Ordnungen und Organisationseinheiten; Evaluation der Leistungserbringung und Ergebnisse (Braun und Merrien 1999a, S. 14f.). Dabei ist die Aufgabe von Manager(inne)n nach minimalistischen Definitionen »to ensure that the organisation serves its basic purpose« (Lorsch u. a. 1978, S. 219). Erwartet wird von ihnen:

»[to] design and maintain the stability of his organisation's operations [...], through the process of strategy formulation, ensure that his organisation adapts in a con-

gelegenheiten, Qualitätsentwicklung, Marketing, Forschung sowie Lehre und Studium tätig sind – zumeist in Dezernaten und Stabstellen oder ähnlichen Positionen, die der Hochschulleitung zugeordnet sind (<http://www.netzwerk-wissenschaftsmanagement.de/index.php/der-vorstand.html> (Zugriff am 01.01.2013)). Laut seinem »mission statement« will der Verein zur Professionalisierung des Wissenschaftsmanagements beitragen und lädt dazu »alle Wissenschaftmanagerinnen und -manager an Hochschulen und in Forschungseinrichtungen an der Spitze von Institutionen oder in mittleren Führungspositionen [ein]. Unser Ziel: Wissenschaftseinrichtungen professionell zu entwickeln und damit zum Erfolg der Wissenschaft beizutragen« (<http://www.netzwerk-wissenschaftsmanagement.de/index.php/mission-statement.html>; Zugriff am 04. 01. 2013). Dieser Blick in die wissenschaftspolitische Praxis verdeutlicht für die weitere Konkretisierung den Stellenwert der oben gestellten Frage, ob bestimmte Berufe der Hochschulprofessionen zum Management in Universitäten gehören bzw. ob, wie in der Literatur diskutiert, nur ausgewählte Positionen und Aufgabenbereiche von Hochschulprofessionellen zum Hochschulmanagement zu rechnen sind.

trolled way to its changing environment [...], ensure that the organisation serves those people who control it« (ebd.).

Zum Management werden gewöhnlich in größeren Organisationen all diejenigen Personen in Bereichen gerechnet, »welche richtungsweisende Entscheidungen zur Systemerhaltung im Ganzen und zur Lösung von schwierigen und kritischen Problemen im Einzelnen zu treffen« (Hillmann 2007) haben. Dabei wird oft zwischen strategischem Management, das zur Schaffung und Erhaltung langfristiger Erfolgsmöglichkeiten zuständig ist, und operativem Management, dem die laufende Geschäftsführung und unmittelbaren Erfolgserzielung obliegt, unterschieden (ebd.). Verwendet wird der Begriff für alle, die als Einzelperson oder im Rahmen eines Gremiums mit dem Direktionsrecht verbundene Leitungsaufgaben haben (Rittershofer 2009), sowie zumeist auch für alle leitenden Angestellten, die

»...effektive Kontrolle und Entscheidungsgewalt über den Einsatz und die Verwendungsweise von Produktionsmitteln und Geldkapitalien besitzen. Daneben bezeichnet »Manager« auch hohe Partei- und Verbandsfunktionäre oder sogar alle Personen, die in Organisationen jeglicher Art einflussreiche, d.h. koordinierende, leitende, anordnende Funktionen ausüben.« (Hillmann 2007, S. 521)

Im Rahmen dieser Studie werden unter Management entsprechend alle Personen verstanden, die in der Universität einflussreiche, das heißt koordinierende, leitende, anordnende Funktionen ausüben. Ausgeschlossen sind dabei Personen, die reine Routine-Verwaltungsfunktionen haben. Dies reicht jedoch nicht aus um zu bestimmen, welche Hochschulprofessionellen dem Management zugehören. Dies ist weder mit Rekurs auf klassische Managementkonzepte (z. B. Mintzberg 1979, 1991; Clarke und Clegg 2000) zu lösen noch durch Rückgriff auf vertraglich bestimmte Aufgaben und auch Selbsteinordnungen von Hochschulprofessionellen, da dort der Begriff Management sehr selten vorkommt.

Bei der Analyse von Management an Universitäten sind einige Besonderheiten zu beachten. Einflussreiche Entscheidungsträger sind traditionell die Professor(inn)en (siehe dazu z. B. Kogan und Teichler 2007), deren primäre Aufgaben aber in der Forschung und Lehre liegen. Primäre Managementaufgaben auf höheren Ebenen haben Personen für eine begrenzte Zahl von Jahren – wie Präsident(innen) oder Dekaninnen beziehungsweise

Dekane – und auf den unteren Ebenen Hochschulprofessionelle, die sich erst jüngst als eine sichtbare Berufsgruppe herausgebildet haben.⁵

Hinzu kommt, dass an Universitäten als Organisationen der Wissensgenerierung, -dissemination und -bewahrung wissenschaftlich rational begründete Vorgehensweisen im Prinzip eine hohe Legitimationskraft haben können. So können Hochschulprofessionelle durch ihren Status als Expert(inn)en des Hochschulsystems (Klumpp und Teichler 2008, S. 170) einen höheren Einfluss haben, als aus ihrer Position in der Management-Hierarchie zu erklären wäre; Managementprofessionalität ist daher von großer Bedeutung. Managementprofessionalität an Universitäten wird häufig jedoch sehr einseitig verstanden, wie zum Beispiel Hanft kritisiert:

»Auf der Ebene der Hochschulleitung und des mittleren Managements (Dekane) ist das Professionalitätsverständnis gegenwärtig stark betriebswirtschaftlich dominiert. Als professionell gilt, wer Profilbildung betreibt, Ziele setzt und deren Umsetzung kontrolliert, sich somit als professioneller Manager erweist. Ein derartiges Professionalitätsverständnis vernachlässigt das, was nach empirischen Untersuchungen die Haupttätigkeit von Führungskräften nicht nur in Hochschulen ausmacht: Professionelle Führung in Form von Repräsentieren, Koordinieren, Kommunizieren, Informieren, Unternehmen, Krisen bewältigen, Ressourcen zuteilen und Verhandeln.« (Hanft 2008, S. 197)

Die professionelle Führung in Form von Repräsentieren ist exklusiv den professoralen Amtsträger(inne)n und Kanzler(inne)n an Universitäten vorbehalten. In die weiteren von Hanft genannten Aktivitäten, Koordinieren, Kommunizieren, Informieren, Unternehmen, Krisen bewältigen, Ressourcen zuteilen und Verhandeln, sind auch die Hochschulprofessionen eingebunden. Diese Tätigkeiten werden im Weiteren detailliert analysiert.

Im Folgenden wird dazu mit Hilfe der Management-Meta-Theorie von Tsoukas (1994) das Schema von Management in Industrie und Unternehmen auf die Universität angepasst. Das offen konzipierte Analyseschema von Tsoukas eignet sich besonders, da die empirischen Ergebnisse der HOPRO-Untersuchung, zum Beispiel zu Positionen, Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen, Funktionen und Macht beziehungsweise Einfluss der Hochschulprofessionellen, die hier betrachtet werden, und ihre Zugehörigkeit zum Management durch den Theoriebezug und anhand klarer Defini-

⁵ Die Managementaufgaben und -tätigkeiten sowohl der professoralen Amtsträger(innen) als auch der Hochschulprofessionen sind mit derselben Begründung wie bei der Lehre gegenwärtig ebenfalls der Misch-Kategorie von eingebunden-hybrider Professionalität zuzuordnen (vgl. Noordegraaf 2007; siehe auch Kapitel 2 in diesem Band).

tionen untersucht werden können. Tsoukas Meta-Theorie von Management ermöglicht die Beantwortung von drei Fragen: 1. Was wird verändert, wenn Management verändert wird? 2. Was können mit Managementautorität ausgestattete Personen tun und warum können sie es tun? 3. Wie sind die empirisch manifesten Management-Praktiken mit dem Leistungsvermögen von Management verbunden? (ebd., S. 295) Die offenen Fragestellungen erlauben es, das Modell für das im Entwicklungsstadium befindliche Management an Universitäten beziehungsweise die Leistung der Hochschulprofessionellen in diesem System analog zu verwenden. Zur Beantwortung der Fragen konstruiert Tsoukas ein Modell mit vier ontologischen Ebenen, welches auf einer Skala von »abstrakt« bis »konkret« erstens die Analyse von Management-Rollen, zweitens Management-Aufgaben, drittens Eigenschaften von Managementfunktionen und viertens die Management-Mechanismen zur Handlungsentfaltung umfasst. In umgekehrter Reihenfolge können die Effekte des Leistungsvermögens von Management kausal sichtbar gemacht werden (vgl. ebd., S. 296). In den zueinander referentiellen Ebenen des Modells erhellt eine jede der vier ontologischen Ebenen von Management eine bestimmte Dynamik von Management, was sowohl einzeln als auch im Zusammenspiel die Wahrscheinlichkeit für Wandel durch Managementhandeln erhöht (vgl. ebd., S. 295ff.). Die vier Ebenen von Management werden im Folgenden empirisch unterlegt und analysiert.

7.2 Adaption der Meta-Theorie des Managements zum Management von öffentlichen Universitäten

»...the nature of management stems from the incorporation of superiors into the industrial structure. The latter endows management with a set of causal powers which are intrinsically related to its nature. Causal powers reside in the domain of real and the effects of their contradictory composition are contingent upon prevailing contingencies. It is by virtue of management's causal powers of control, cooperation, and efficiency and effectiveness that the carrying out of the previously outlined management functions is possible. Management causal powers and their contingent exercise compel managers to plan, organize, lead and regulate.« (Tsoukas 1994, S. 298)

Wie das Eingangszitat verdeutlicht, ist der Handlungsspielraum des Managements in Organisationen von den vorhandenen Möglichkeiten abhängig.

Die Möglichkeiten sind einerseits durch rechtliche Vorgaben begrenzt, welche außerhalb der Hochschule von der Politik getroffen werden. Andererseits wird der Handlungsrahmen für Hochschulprofessionelle an Universitäten durch Vorgaben von Leitung beziehungsweise von Gremien gesetzt. Um die Handlungsspielräume von Hochschulprofessionen verstehen zu können – und in Ermangelung einer spezifischen Management-Theorie für Hochschulen – müssen erst einmal die Rahmenbedingungen und Strukturen in der Organisation theoretisch dargestellt werden, bevor die Frage des Managements beziehungsweise der Leistung von Hochschulprofessionellen im Management einer Universität untersucht werden kann. Tsoukas (1994) differenziert nach

- Management-Rollen – das heißt was Manager(innen) tatsächlich tun,
- Management-Aufgaben – solche Aktivitäten, die Manager(innen) gemäß ihrer organisationalen Aufgaben erfüllen müssen,
- Managementfunktionen – das, was von Manager(inne)n getan werden muss, damit die Organisation gemanagt werden kann, und schließlich
- bestimmten Machtmechanismen – das heißt Instrumenten wie Kontrolle, Koordination sowie Effizienz und Effektivität (ebd., S. 299).

Dabei basiert er seine Meta-Theorie des Managements auf dem sozialwissenschaftlichen ontologischen Realismus:

»Realist philosophers of science, such as Bhaskar (1978), Harré and Madden (1975), Harré and Secord (1972) and Outhwaite (1987), assume that the natural and social worlds alike do not consist of discrete atomistic events whose regular co-occurrences is the task of scientists to record, but of complex structures existing independently of scientists' knowledge of them. For realists, patterns of events are explained in terms of certain generative mechanisms (or causal powers) which are independent of the events they generate. Generative mechanisms reside in structures and endow them with particular causal capabilities. Generative mechanisms endure even when they are not acting, and act in their normal way even when the consequences of the law-like statements they give rise to are not realized, because of countervailing forces or the operation of other intervening mechanisms.« (ebd., S. 290)

Mit einem solchen auf Realismus basierenden Managementkonzept können aus den empirisch beobachtbaren Aufgaben und Tätigkeiten Management-Rollen deduziert werden. Dies ist erforderlich, weil an den Universitäten Einfluss und Macht nicht auf die Management-Positionen konzentriert ist, sondern in nicht unbedeutendem Maße bei den Professor(inn)en liegt. Auch ist es an Universitäten bedeutsam, zwischen Führungs- oder Leitungsaufgaben (Leadership) und Management zu unterscheiden (vgl.

z. B. Middlehurst und Elton 1992). Leitung umfasst an Universitäten den wissenschaftlichen und den Verwaltungsbereich. *Leadership* der Organisation wird definiert »in terms of institutional strategy, direction and development; the articulation and representation of institutional goals and values; the generation of institutional commitment, confidence and cohesion« (ebd., S. 258) während Management von Middlehurst und Elton definiert wird als: »policy execution; resource deployment and optimisation; procedural frameworks; and planning, co-ordination and control systems.« (ebd.) Dabei ist *Leadership* in Universitäten exklusiv an die Rolle der Wissenschaftler(innen) gebunden, Management hingegen ist sowohl eine Rolle von Wissenschaftler(inne)n als auch von gewissen Positionen der Hochschulprofessionen.

Der von Tsoukas (1994) verwendete Realismusbegriff unterscheidet die Wahrnehmung und Wirkungsmacht der sozialen Realität des Managements nach den drei Bereichen des Realen (»domain of real«), des Aktuellen (»domain of actual«) und des Empirischen (»domain of empirical«):

»According to the realist paradigm, reality consists of three domains: the real, the actual and the empirical. Causal powers are located in the real domain and their activation may give rise to patterns of events in the actual domain, which in turn, when identified, become experiences in the empirical domain. The distinction between causal powers and patterns of events implies that the former may be out of phase with the latter. It is up to human agency (typically manifested in experiments) to construct the conditions of closure so that the domains of real and actual can be fitted together, and thus for the causal powers to give rise to patterns of events. Similarly, when events have not yet been detected, and thus the transition from the actual to the empirical domain has not yet been made, human agency is required to identify correctly and transform events into experiences (Bhaskar, 1978). Schematically, the domains of the real, the actual and the empirical are distinct [...], and the move from the real domain to the actual domain and then to the empirical domain is a contingent accomplishment (Outhwaite, 1983, 1987).« (ebd., S. 291)

Hochschulprofessionen können somit als handelnde Subjekte verstanden werden, die über bestimmte Mechanismen und entsprechende Potenziale im vorgegebenen sozialen Rahmen spezifische Handlungen ausführen können. Es ist jedoch nicht (empirisch) sichergestellt,

»ob auf einen bestimmten Management-Mechanismus zurückgegriffen wird; und ob seine Manifestation/Wirkung im Bereich des Tatsächlichen und/oder Empirischen sichtbar wird bzw. sich entfaltet, hängt von den vorherrschenden und kontingenten Bedingungen ab [»], das heißt »Macht-Mechanismen steuern eher im

Sinne von Tendenzen. Sowohl deren Aktivierung wie auch die Effekte für die Aktivierung sind nicht selbstverständlich, sondern von den vorherrschenden Bedingungen abhängig. « (Tsoukas 1994, S. 291, Übersetzung durch den Autor).

Die Abhängigkeit des Managements von den drei Bereichen des Realen, des Aktuellen und des Empirischen sind bestimmend für die Beantwortung der Frage nach den Handlungsmöglichkeiten von Manager(inne)n. Entsprechend ist der ontologische Kern von Management die Konzeption des Wesens von Management und damit unmittelbar mit den Macht-Mechanismen, das heißt den Managementmechanismen, verbunden (vgl. ebd., S. 295). Durch die Abhängigkeit von menschlichem Handeln – normalerweise in Form von Experimenten – bedarf es für die (bedingte) Umsetzung, das heißt die Wirkungsentfaltung von Mechanismen, einer linearen Entwicklung vom Bereich des Realen zum Bereich des Aktuellen und dann in den Bereich des Empirischen (vgl. ebd., S. 291).

Das Leistungsvermögen von Management ist immer von den organisatorischen Rahmenbedingungen und Strukturen abhängig. Die Übertragung des Industrie-Management-Modells von Tsoukas (vgl. 1994, S. 297) auf die Struktur einer öffentlichen Universität erfordert diverse Anpassungen.

Die erste Anpassung ist die Einbeziehung der Systemebene: Der Großteil des bereit gestellten Kapitals für öffentliche Universitäten als Ganze und fast die kompletten finanziellen Ressourcen für Studium und Lehre stammen aus dem öffentlichen Haushalt in Form der Bundesländer als Träger. Universitäten sind dem zuständigen Landesministerium rechen-schaftspflichtig, schließen mit diesem Zielvereinbarungen ab und Ähnliches. Die Organisationsebene der (relativ) autonomen Organisation Universität kommt dann der Systemebene nachgeordnet zum Tragen.

Die zweite Anpassung ergibt sich daraus, dass das Präsidium beziehungsweise das Rektorat inklusive Kanzler(in), teilweise nach Beschlusslage durch den Hochschul- beziehungsweise Universitätsrat, das vom Land erhaltene Globalbudget verteilt und die Aufsicht führt (für eine ausführliche Darstellung siehe in diesem Band Kapitel 3). Die Handlungsfreiheiten – und damit auch die Managementmöglichkeiten – sind dabei durch Strukturpläne und Personalkapazitäten, insbesondere im Bereich Lehre und Studium, stark eingeschränkt.⁶ Insgesamt wird davon ausgegangen, dass zwischen 60 und 80 Prozent des Globalhaushaltes durch Personalmittel

⁶ Im Bereich von Forschung und Wissens- und Technologietransfer mitsamt Drittmitteln existiert ein anderer Handlungsspielraum für Präsidium bzw. Rektorat, was hier aber nicht weiter thematisiert werden soll.

gebunden sind (Arbeitskreis der Kanzlerinnen und Kanzler der Universitäten Deutschlands 2008), und zum Beispiel leistungsbezogene Anreizsysteme nur sehr begrenzt greifen.⁷ Das obere Management in Form von Präsidium beziehungsweise Rektorat einer öffentlichen Universität muss des Weiteren die vielfältigen »Stakeholder« (Jongbloed, Enders und Salerno 2008) berücksichtigen.

Die dritte Anpassung wird durch den besonderen, durch das Grundgesetz abgesicherten Status und die hervorgehobene Position der Professor(inn)en bei der Funktionserfüllung der Universität notwendig. Unabhängig, ob Universitäten als kulturelle Institutionen oder öffentliche Dienstleistungseinrichtungen (Braun und Merrien 1999) betrachtet werden, ist der »homo academicus« (Bourdieu 1988) ebenfalls als Kapitaleigentümer zu werten. Bei Professor(inn)en ist es weniger das ökonomische denn das im symbolischen Kapital kulminierende ökonomische, kulturelle und soziale Kapital (Bourdieu 1983), das die Positionierung von Professor(inn)en im Schema (siehe dazu Abbildung 7.1) als zweite Kapitaleigentümer(innen) rechtfertigt.⁸ Die Pluralität der Kapitaleigentümer(innen) ist eine in der Hochschul- und Professionsforschung viel diskutierte Quelle von Konflikten innerhalb von Universitäten (z. B. Stichweh 1994a; Rhoades 1998; Paris 2001; Schimank 2001, 2005; Kogan und Teichler 2007). Die bipolare Konstellation der Kapitaleigentümer(innen), welche derart ausgeprägt nur in heteronomen Organisationen (Scott 1965, 1982) und nicht in klassischen Unternehmen anzutreffen sind, wird unterstützt durch die strukturelle Trennung von zentraler Verwaltung und dezentralen Fachbereichen, welche den Großteil der Lehrleistung erbringen.

Die vierte Anpassung betrifft den »capitalist mode of production«, welcher einerseits auf »Quasi-Märkte« (Le Grand und Bartlett 1993; Glennerster 1991) wie Hochschulbildung nur eingeschränkt zutrifft und andererseits die Dienstleistung Organisieren des Studiums und professionelle Leistung Lehre nicht erklärt. Die Produktion, die vom Management gesteuert werden kann, ist für die Bereiche von Lehre und Studium zutreffender als Organisieren (im Sinne von Weick 1979) oder als Kontextsteuerung (vgl. Pellert 2002; Minssen und Wilkesmann 2003) zu benennen. Durch die

⁷ Die leistungsbezogene Bezahlung von Professor(inn)en durch die ressourcenklamme Universität ist mit dem jüngsten Entscheid des Bundesverfassungsgerichts wieder stark eingeschränkt worden, siehe BVerfG, 2 BvL 4/10 vom 14.2.2012, Absatz-Nr. (1 - 196).

⁸ Paris (2001) zum Beispiel bezeichnet die Lehrstühle als Fürstentümer, welche miteinander koalieren oder im Wettbewerb stehen.

Trennung des Schaffensprozesses in Organisieren und professionelle Leistung entsteht eine konverse Machtstruktur, die mit der doppelten Abbildung von Vorgesetzten und Untergebenen auf die Arbeitsteilung und folglich auch die alles vereinigen müssende Arbeitskraft Einfluss hat. Die »division of labour« erfordert – oberflächlich betrachtet – eine strikte Arbeitsteilung von Lehre durch die Hochschullehrer(innen) und Management durch die Amtsträger(innen) und Hochschulprofessionen. Wie die empirischen Ergebnisse der HOPRO-Untersuchung zeigen, finden sich auch in den Hochschulprofessionen Personen, deren Arbeit durch eine hybride Lehr- und Management-Rolle gekennzeichnet ist (siehe in diesem Band Kapitel 4).

Bei der sechsten Anpassung muss für »labour power« ebenfalls differenziert werden nach Organisieren von Lehre und Studium und der professionellen Leistung der Lehre. Die Arbeitskraft der Hochschulprofessionen ist per Definition nicht primär der Lehre zugeordnet (Klumpff und Teichler 2008, S. 161), wogegen Lehre eine der Primäraufgaben von Professor(inn)en ist. Sehr schwierig ist die reale Bestimmung der Kategorien »superior« und »subordinate« gemäß dem Industriemodell von Tsoukas (1994, S. 297): Nach der Position sind sowohl Professor(inn)en mit Amt in Präsidium beziehungsweise Rektorat und Dekanat im Bereich des Realen Vorgesetzte von anderen Professor(inn)en und selbstverständlich von den Hochschulprofessionellen. Da vorgesetzt sein aber meist an ein zeitlich begrenztes Wahlamt gebunden ist – obwohl die Landeshochschulgesetze teilweise andere Möglichkeiten bieten (siehe dazu Kapitel 3 in diesem Band) –, Lehrstuhlinhaber(innen) besondere Freiheitsrechte, Reputation und Sitzmehrheiten in den inneruniversitären Entscheidungsgremien besitzen sowie Managemententscheidungen auch die eigene Lehrfunktion tangieren, wird hier davon ausgegangen, dass vorgesetzt sein auf Zeit in den Bereichen des Aktuellen und Empirischen von den formalen Gegebenheiten an der Universität divergieren. Dies wird hier nicht weiter ausgeführt, hat aber grundlegende Bedeutung für den Managementstil an Universitäten, welcher zwischen den Polen »hard managerialism« und »soft managerialism« (Trow 2010) verortet wird – mit klarer Tendenz zum sanften Management, wie später in der Diskussion weiter ausgeführt wird. Eindeutiger sind die Kategorien Vorgesetzte und Untergebene nach der Unterscheidung von primär wissenschaftlicher und primärer Verwaltungsposition zu

7.3 Analyse der Hochschulprofessionen im Universitätsmanagement

In dem – in Abbildung 7.1 dargestellten – hierarchisch differenzierten Arbeitsumfeld bewegen sich die Hochschulprofessionen. Die Stärkung der Leitungspositionen im Präsidium beziehungsweise Rektorat und Dezernaten durch die Reformen des *New Public Management* und die damit einhergehenden Verschlinkungen der Organisationseinheiten (vgl. Hüther 2010) sowie Rechenschaftspflichten und Zielvereinbarungen haben die Zugriffsmöglichkeiten des Managements auf die Hochschullehrer(innen) trotz ihres Status als Kapital-Eigentümer(innen) vergrößert – durch Schaffung von neuen Management-Rollen und Etablierung von Management-Mechanismen.

7.3.1 Management-Rollen von Hochschulprofessionen

Die Management-Rollen¹⁰ von Hochschulprofessionen können als »observable practices of managers in carrying out their tasks within specific organizations« (Tsoukas 1994, S. 295) beschrieben werden. Der organisationale Handlungsspielraum ist dabei an bestimmte Management-Positionen gebunden. Die Forschungsfrage muss dabei in Anlehnung an Tsoukas nach »type of job, hierarchical position, management strategy, type of industry, national features, etc.« (ebd.) gestellt werden. Dieser begrenzte Möglichkeitsrahmen schafft Einsichten in das Entstehen, Anwachsen und den Verfall von bestimmten Management-Rollen.

Gemäß der obigen Definition von Management gehören zu diesem Positionen der Hochschulprofessionen, auf welchen Einzelpersonen verantwortlich sind, das heißt die mit dem Direktionsrecht versehene Leitung einer Organisationseinheit inne haben, und auch Hochschulprofessionelle, welche als leitende Angestellte an richtungsweisenden Entscheidungen zur Systemerhaltung im Ganzen und zur Lösung von schwierigen und kritischen Problemen im Einzelnen mitwirken. Unterschieden nach operativem und strategischem Management, üben die Hochschulprofessionellen auf

10 Rolle: Bündelung von Aufgaben und Verhalten(-s)(mustern), handlungssteuernde Wirkung auf die Inhaber(innen) einer Position (Boudon 1980, S. 57ff.). Positionen: Akteurinnen und Akteure sind in einem funktionalen System über ihre Positionen und damit verknüpften Rollen miteinander verbunden, zum Beispiel Professor(in), Dekan(in), Fakultätsassistent(in), Studienberater(in) etc (ebd.).

ihren Positionen operativ häufig im begrenzten Rahmen eine eigenständige Rolle aus, während sie die strategischen Entscheidungen des oberen und mittleren Managements in einer unterstützenden Rolle begleiten.

Im Rahmen der schriftlichen Befragung sind die Hochschulprofessionellen mit einer offenen Frage gebeten worden, ihre Primärfunktion zu benennen; dabei konnten sie für den Fall, dass zwei Funktionen ungefähr das gleiche Gewicht haben, auch zwei Funktionen nennen. Tatsächlich beantworteten von den insgesamt 754 Hochschulprofessionellen 81 Prozent die offene Frage so, dass eine eindeutige Zuordnung zur Position möglich ist. Aufgrund der Codierung der 563 Antworten wird eine positionale Einordnung in das Leitungs- und Entscheidungsgefüge der Universität vorgenommen. Am häufigsten wurden dabei genannt: Leiter(in) (20 %), Referent(in) (17 %), wissenschaftliche(r) Mitarbeiter(in) (15 %), Berater(in) beziehungsweise Betreuer(in) (10 %), Geschäftsführer(in) (9 %) und Koordinator(in) (8 %). Alle anderen Nennungen sind deutlich seltener, wie folgende Tabelle zeigt:

Tabelle 7.1 (Management-)Positionen von Hochschulprofessionellen

Positionen	Häufigkeit	Prozent
Leiter/in	115	20
Referent/in	99	17
Wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in	85	15
Berater/in bzw. Betreuer/in	57	10
Geschäftsführer/in	49	9
Koordinator/in	42	8
Mitarbeiter/in bzw. Angestellte/r	28	5
Assistent/in	16	3
Beauftragte/r	15	3
Dozent/in	13	2
Manager/in	13	2
Direktor/in	11	2
Sachbearbeiter/in	10	2
Stellvertreter/in Leitung	10	2
Gesamt	563	100

Frage 3.1 Bitte nennen Sie Ihre Primärfunktion bzw. bei Gleichverteilung Ihre Primärfunktionen (z. B. Bologna-Beauftragte/r, Evaluator/in, Fachbereichsreferent/in, ...).

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Tabelle 7.1 zeigt, dass nur in zwei Prozent der Angaben zur Position explizit »Manager(in)« genannt wird und in weiteren 175 Nennungen (31%) wird explizit eine direktive Funktion genannt wie zum Beispiel Leiter(in), Geschäftsführer(in) und Direktor(in). Daneben gibt es Bezeichnungen, die

auf Involvierung in Entscheidungen ohne eine auf den ersten Blick klar erkennbare direktive Position hindeuten (z. B. Koordinator[in] und Beauftragte[r]), und Termini, die auf eine unterstützende Funktion für Entscheidungsträger verweisen (z. B. Referent[in] und Assistent[in]) sowie schließlich Begriffe, die eher das Sachgebiet der Tätigkeit als die positionale Einordnung benennen (z. B. Entwicklungsplaner[innen]).

Gemäß dem ontologischen Modell von Tsoukas (1994, S. 296) bieten die Positionen die abstrakteste der vier Erklärungsebenen von Management. Die Aussagen der Befragten zeigen, dass Hochschulprofessionelle zwar selten eine operative Einheit leiten, aber dass auch in diesem Falle Leiter(inne)n der obersten oder mittleren Organisationsebene (Präsident[in], Kanzler[in] beziehungsweise Dekan[in]) eine Vorgesetztenfunktion haben. Häufiger sind Hochschulprofessionelle in zuarbeitenden Positionen (Referent[in], Assistent[in], Mitarbeiter[in]). Zur weiteren Konkretisierung ist ein Blick auf die weniger abstrakte ontologische Ebene der Managementaufgaben erforderlich.

7.3.2 Managementaufgaben von Hochschulprofessionen

»Traditionally, it has been accepted, and found its way into virtually all relevant textbooks, that the essence of management can be summarized in terms of the following four functions: planning, organizing, leading and controlling. Extending this list, new functions were later added (e.g. representing).« (Tsoukas 1994, S. 292)

In den Angaben zu Managementaufgaben werden die Management-Rollen im Sinne einer tiefergreifenden (Wirkungs-)Ebene skizziert. Dabei erhellen sich hohe Interdependenzen von Managementaufgaben und gewisse interpersonelle und Informationsrollen (Tsoukas 1994, S. 296) von Manager(inne)n. Aufgrund der Aufgabenstellung, welche sowohl auf Kontinuität als auch Innovationen ausgerichtet ist, (ebd.) erfordern die Direktions- und Entscheidungsrollen von Management die Aufgabenzuteilung von Ressourcenallokation, Umgang mit Störungen des laufenden Betriebs und unternehmerischem Handeln. Whitley (1989, S. 212) hat insgesamt fünf Charakteristika benannt, welche Managementaufgaben von denen anderer Beschäftigter unterscheiden:

- (1) »they are highly interdependent, contextual and systemic,
- (2) they are relatively unstandardized,
- (3) they are changeable and developing,

- (4) they combine both the maintenance of administrative structures and their change; and lastly,
- (5) they rarely generate visible and separate outputs which can be directly connected to individual inputs.«

Auch Tsoukas (1994, S. 254) unterstreicht, dass Managementaufgaben oft nicht auf einen bestimmten Ausgangspunkt (»input«) zurückführbar sind und oft nicht zu einer ganz bestimmten, auf den Ausgangspunkt zurückführbaren Leistung (»output«) führen. Nach Whitley (1989, S. 215) gibt es bei den Handlungskompetenzen des Managements drei charakteristische Wesenszüge:

»First, they are less specific to particular problems and more restricted to particular organizations and industrial sectors [...]. Second, they deal with a succession of tasks and problems in one system rather than a series of discrete tasks occurring in separate locations. Third, they rely on a broad, diffuse knowledge base which includes extensive local knowledge.«

Wie bereits in Kapitel 4 aufgezeigt, haben die Hochschulprofessionellen auf eine entsprechende offene Frage hin eine große Vielfalt von Aufgaben und Tätigkeiten genannt. Dabei lässt sich feststellen, dass 38 Prozent der Hochschulprofessionellen unter den bis zu fünf wichtigsten Aufgabenbereichen solche nennen, die als Verwaltungs- und Managementaufgaben klassifiziert werden können. Versucht man, dabei Verwaltungsaufgaben auszugrenzen, so verbleiben 27 Prozent Antwortende, die Aufgaben haben, die eindeutig dem Management zugeordnet werden können. Dazu gehören Leitungsaufgaben, die von elf Prozent der Befragten genannt werden, sowie Entwicklungsplanung (z. B. Studien-, Strategie-, Kapazitätsplanung) und Qualitätssicherung und -entwicklung (ca. 6 %). Allerdings lassen sich nicht alle Aufgabenbereiche eindeutig dem Management zuordnen beziehungsweise davon abgrenzen. Es lässt sich zum Beispiel vermuten, dass Studienservice und Gleichstellung auch Managementaufgaben enthalten, während das zum Beispiel bei Studienberatung, Studienservice und Prüfungswesen selten der Fall ist.

Aufgaben und Tätigkeiten von Befragten in Leitungspositionen in der zentralen Verwaltung

Leitungspositionen in der zentralen Verwaltung der Universität sind zum Beispiel in Organisationseinheiten, Dezernaten, der Abteilung Studium und

Lehre sowie der Präsidialabteilung angesiedelt. Inhaltlich reicht die Bandbreite von Studienservices und Studienberatung über Qualitätsmanagement und Entwicklungsplanung bis zu internationalen Angelegenheiten. Die Größe der Organisationseinheiten variiert nach Auskunft der Befragten von sieben bis 32 Mitarbeiter(inne)n (ohne studentische Hilfskräfte). Aus den Antworten der Interviews können zwei Primärfunktionen identifiziert werden: Leitung sowie Organisieren, Planen und Koordinieren – diese Management-Tätigkeiten sind nicht trennscharf zu differenzieren, wie aus Tabelle 7.2 ersichtlich wird – der Gesamtsteuerungsprozesse an der Universität. Aus der Interviewanalyse werden den Managementaufgaben Leiten, Organisieren und Planen, Koordinieren und Informieren und Gremienarbeit die Tätigkeiten zugeordnet, die in der darauf folgenden Tabelle 7.3 zu erkennen sind.

Die aggregierte Darstellung der Tätigkeiten in Tabelle 7.2 zeigt die Bandbreite der Tätigkeiten in Leitungspositionen in der zentralen Universitätsverwaltung, die je nach Position und Aufgabenbereich variieren.

Die Kernaufgaben dieser Gruppe der Hochschulprofessionen sind häufig eng miteinander verknüpft, wie zum Beispiel Leiten in Verbindung mit Organisieren und Planen, wie folgendes Zitat exemplarisch belegt: »Ich bin mit allem und jedem ein bisschen beschäftigt, aber nicht in der Tiefe. Das machen dann meine Mitarbeiter« (Interview 006, Absatz 14).¹¹ Die Aufgabe als Informationsmultiplikator(in) hat eine repräsentative Dimension bei Besprechungen, (Team-)Sitzungen und in Gremien: »Also, im Grunde, wenn Sie sozusagen nach meinem Alltag fragen, laufe ich von einer Besprechung zur nächsten« (Interview 007, Absatz 18).

Die Aufgabenbereiche Information und Koordination liegen ebenfalls nahe beieinander:

»In einer durchschnittlichen Arbeitswoche würde ich sagen, zwei Drittel der Zeit verbringe ich in Terminen. [...] Es gibt ja inzwischen so viele Arbeitsgruppen [...], dass ich das Gefühl habe, dass ich eigentlich nur noch von Termin zu Termin hetzte, mich mit irgendwelchen Leuten abstimme, das Ganze vor- und nachbereite. Und ich würde sagen, das letzte Drittel verwende ich dafür, dass ich meine Leute über diese Termine, die ich dann gehalten habe, informiere und die dann wieder

11 Die illustrierenden Zitate und Ankerbeispiele im Text stammen aus den HOPRO-Interviews 2009–2010. Die Interviewpassagen wurden zur besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet. Einzig längere Denkpausen der Interviewten werden durch (...) und herzhaftes Lachen durch (Lachen) sichtbar gemacht.

wissen, wie sie die ganze Arbeit weiter voranbringen können.« (Interview 006, Absatz 28)

Tabelle 7.2 Aufgaben und Tätigkeiten von ausgewählten Berufsbereichen der Hochschulprofessionen in den vergangenen zwölf Monaten

	Leitungsposition zentrale Universitätsverwaltung	Fachbereichsreferent. bzw. -management/-ge- schäftsführ./-assistent	Qualitätssicherung und - entwicklung	Entwicklungsplanung (z. B. Studien-, Strategie-, Kapazi- tätsplanung)	Klass. Verwaltung (inkl. Rechtsangel, Finanzen, Personalwesen)
Information und Beratung	2,0	1,6	2,0	1,7	1,5
Unterstützung/Planung u. Koord. von Forschung	3,4	4,0	4,4	3,8	4,1
Unterstützung/Planung u. Koord. von Lehre	2,7	2,5	3,1	2,3	4,0
Unterstützung/Planung u. Koord. v. Weiterbildung	3,5	3,9	3,8	4,0	4,1
Entwicklungsplanung	1,9	2,7	3,5	2,0	3,6
Budgetierung/Finanzierung	2,0	2,7	4,2	2,8	3,1
Strategieentwicklung	1,7	2,6	3,2	2,1	3,1
Personalentwicklung	2,6	3,2	4,5	3,6	3,8
Administration	1,9	1,9	2,8	2,1	2,0
Sonst. Verwaltungstätigkeiten	2,8	2,2	3,4	2,6	2,1
Mitarb. i. Gremien/Gremienbetr.	2,7	2,0	3,6	2,6	3,0
Archivierung	4,5	3,9	4,0	3,9	4,2
Evaluation/Monitoring	3,1	3,1	1,6	3,0	4,3
Unterstützung/Planung u. Koord. von Internationalisierung	3,3	3,6	4,3	3,4	4,1
Anrechnung v. Studienleistungen	4,2	3,8	4,5	3,6	4,7
Öffentlichkeits-/Pressearbeit	2,8	3,2	3,8	3,6	3,8
Kooperation mit Externen	2,0	3,1	3,5	2,7	3,1
Studiengangentwicklung	3,6	2,9	3,5	2,3	4,4

Frage 3.3 Bitte schätzen Sie, wie häufig Sie in den vergangenen 12 Monaten (sofern kürzer beschäftigt, bitte ab Stellenantritt) folgende Tätigkeiten ausgeführt haben. Antworten auf einer Skala von 1 = »sehr häufig« bis 5 = »sehr selten/gar nicht«

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Tabelle 7.3 Aufgaben und Tätigkeiten in Leitungspositionen in der zentralen Universitätsverwaltung

Leiten und Kontrollieren
- Vertreten der Abteilung/des Bereichs in Sitzungen, Besprechungen etc. - Zielvereinbarungsgespräche führen (z.B. mit Fachbereichen) - Personalführung - Mitarbeiter/innen- Gespräche führen - Anleitung, Beratung und Betreuung von Mitarbeiter/innen - Mitarbeiter/innen über Prozesse/ - Entwicklungen/ Ergebnisse informieren - Personalentwicklung - Entwickeln neuer Strukturen in der Abteilung/dem Bereich (strategische Leitung) - Vermitteln in schwierigen Fällen und Situationen - Absprachen mit verschiedenen Instanzen (z.B. Ministerium) im Blick haben - Überprüfung der Arbeitsprozesse - Controlling (z.B. Anträge/Gutachten prüfen und Sicherstellen der Einhaltung der Zielvereinbarung)
Organisieren und Planen
- Prozesse und Abläufe strategisch planen (Kapazitäten und Ressourcen beachten) - Arbeitsprozesse standardisieren und verbessern - Projekte anwerben bzw. planen, inkl. Umsetzung durchdenken - Konzepte erstellen - Bereitstellung von Unterstützungsleistung bei Bedarf (z.B. Unterstützung der Fachbereiche bei der Bearbeitung der Akkreditierungsberichte, Auswertung der Evaluationsergebnisse mit den Dekanaten etc.) - Kapazitäten und Ressourcen verwalten - Terminabsprache, Terminplanung (z.B. für Sitzungen, Deadlines, Messeauftritte etc.) - Evaluationen und Akkreditierungen von Lehre und Studium - Finanz- und Personalplanung - Kooperationen in die Wege leiten (z.B. Schulen)
Koordinieren und Informieren
- Kontakt pflegen zu einzelnen Bereichen und Personen (z.B. Fachbereich, Dekanat, Präsidium bzw. Rektorat) - Interessen einzelner Instanzen abstimmen - als Ansprechpartner/in fungieren (hauptsächlich für Profs) - Materialien (Broschüren, Konzepte etc.) und Informationen für externe Bereiche bereitstellen und gewährleisten - Termine in der Öffentlichkeit wahrnehmen - Informationen sammeln - Information Dritten zugänglich machen
Gremienarbeit
- Betreuung, Vor- und Nachbereitung von Gremiensitzungen (z.B. Tagesordnung, Protokoll, Einladungen) - Beisitz - Planung der Sitzungen bzw. Sitzungsinhalte (Agendasetting etc.) - Entscheidungsgrundlagen erarbeiten - Interessen vertreten

Quelle: HOPRO-Interviews 2009-2010

Der Aufgabenbereich Koordinieren wird beschrieben als: »Im Grunde bin ich so eine Schaltstelle zwischen unterschiedlichsten Instanzen« (Interview 007, Absatz 18). Bei der Aufgabe strategische Entwicklung sind die Befragten in Leitungspositionen einerseits an die Vorgaben gebunden, haben aber mit dem entsprechenden (Kontext-)Wissen eigene Gestaltungsfreiräume:

»Die Herausforderung ist, glaube ich, dass ich von jedem ein bisschen wissen muss, um wirklich die Richtung richtig vorzugeben. Die andere Herausforderung ist, dass ich wissen muss, was die Hochschulleitung möchte, um tatsächlich die einzelnen Strukturziele dann mit den Strategien der Hochschulleitung abgleichen zu können, halt auch wieder zu wissen, in welche Richtung man wirklich laufen sollte.« (Interview 006, Absatz 18)

Die Managementaufgaben der Leitungspositionen sind nicht nur auf den eigenen Bereich und das eigene Team oder die Universität und Fachbereich beschränkt. Viele geben an, regelmäßig Außenkontakte zum Beispiel zu Akkreditierungsagenturen zu pflegen und Termine zum Beispiel beim zuständigen Wissenschaftsministerium wahrzunehmen. Neben den regen Außenkontakten ist eine weitere Besonderheit, dass in einer durchschnittlichen Arbeitswoche vielfältige Aufgaben – die nicht zum eigentlichen Management gehören – anfallen. Beispielsweise berichtet eine Befragte mit Leitungsposition im Bereich Studienservices und Studienberatung, dass sie auch noch involviert ist in »einzelne Veranstaltungen, Lehrerfortbildungen, Veranstaltungen an Schulen mit Studieninteressierten. Ganz kleiner Teil ist auch dann, dass ich hier offene Beratung anbiete« (Interview 065, Absatz 20).

So vielseitig wie die Aufgaben und Tätigkeiten sind auch die Erträge. In den Interviews wurden zum Beispiel der Aufbau eines Qualitätsentwicklungssystems, die Einrichtung des Hochschulreferats im Prozess der Neukonstituierung, die Begleitung der Prozesse zur Exzellenzinitiative der Hochschule, die Anwerbung von Drittmitteln und anderen Projekten, die Mitarbeit bei der Erstellung von Zielvereinbarungen, die planmäßige Umsetzung der Zielvereinbarungen, der Aufbau eines professionellen Teams, die Standardisierung der Arbeitsabläufe sowie gute Rahmenbedingungen für Studierende schaffen und schließlich Marketing beziehungsweise Öffentlichkeitsarbeit genannt. Obwohl oft schon bei der Nennung der Aufgabenbereiche Erträge angesprochen wurden, waren viele Befragte erst einmal über die Frage überrascht und baten um eine kurze Erklärung, was mit Erträgen gemeint sei. Andere antworteten nach kurzer Überlegung zum Beispiel:

»Gute Frage. Erträge unserer Arbeit? Also eingeführte Studienprogramme, die sozusagen auch erfolgreich sind, das heißt, sie sind sowohl ausgelastet als auch mit einer hohen Anzahl von Studierenden in Regelstudienzeit mit einer hohen Erfolgsquote etc. Das sind für uns, ist ein Ertrag, den wir haben. Akkreditierungsverfahren oder Qualitätssicherungsverfahren mit einem guten Resultat ist auch ein Ertrag unserer Arbeit. Eine hohe Anzahl von Lehrenden, die sich hochschuldidaktisch schulen lassen und dementsprechend ihre Kompetenz auch wieder in die Fachbereiche hineintragen, ist auch ein Ertrag. Die Möglichkeit, eine Anzahl von Projekten über Studienkontengelder oder ähnliche Mittel anschieben zu können und wenn diese erfolgreich laufen, das ist auch ein Ertrag. Das sozusagen, das, was wir bei uns auf der Haben-Seite abbuchen können.« (Interview 064, Absatz 52)

Trotz konkreter Beispiele für Erträge erwähnen die Befragten diese meist abstrakt in Bezug auf die Universität:

»... also die Arbeit bei uns hängt ganz unmittelbar mit dem Erfolg der Institution als Ganze zusammen, würde ich sagen. Und, ich meine, wenn man es sehr konkret macht, bei mir laufen auch oder es ist auch Teil meiner Aufgaben, Verhandlungen mit dem Land, Zielvereinbarungen vorzubereiten, also da kann man dann auch Verträge sozusagen monetär sehen, aber da geht es eigentlich um die Grundaussstattung der Hochschule.« (Interview 052, Absatz 50)

Eine zweite Kategorie von Erträgen betrifft die persönliche Expertise, Position und den Mehrwert für die Organisation:

»...einer unserer Erträge ist sicherlich auch so einen, wie soll ich das sagen, so ein Dreh- und Angelpunkt für Informationen innerhalb der Hochschule zu sein. Also, als Expertinnen innerhalb der Hochschule wahrgenommen zu werden, auch eben von den Kolleginnen, Kollegen in den Fachbereichen, was diese ganzen Themen angeht, die wir beackern, und im Prinzip auch so eine Art Netzwerkfunktion zu haben, um Fachbereiche miteinander auch in Kontakt zu bringen.« (Interview 135, Absatz 74)

Die Erträge der Arbeit sind überwiegend abstrakt, und nur sehr wenige der Befragten beziehen Arbeitserträge auf ihre alleinige Leistung. Eine Ausnahme stellt die folgende Antwort dar: »Also ich arbeite nicht für den Papierkorb. Ich habe immer das Gefühl, dass das, was ich erarbeite, wahr- und aufgenommen wird. Und dass ich viel beeinflussen kann« (Interview 046, Absatz 70). Als entscheidend für das Erzielen guter Erträge werden von den Befragten die Zusammenarbeit in Arbeitsprozessen und das Arbeitsumfeld, das heißt Kolleg(inn)en, Mitarbeiter(innen) der Hochschulleitung und des Fachbereichs, gewertet:

»Also – jetzt kommt das sicherlich nicht von mir alleine, aber es ist schon so, wo man halt merkt, man zieht an einem Strang und irgendwann bewegt sich das, was dran hängt, in die richtige Richtung. Also man zieht ja nicht alleine, aber Dinge bewegen sich, und ich glaube die wichtigen Sachen, da muss man vorher wissen, dass die einfach dauern. Und so habe ich also – ich komme aus dem Organisationsbereich, habe Organisationsforschung betrieben und da weiß man natürlich auch ein bisschen, wie so was funktioniert, und kann dann einschätzen, wie lang bestimmte Veränderungszyklen dauern. Und manche Sachen sind mit Einstellungsveränderungen verbunden, und dann weiß man ohnehin, über welche Zeitspannen man redet.« (Interview 026, Absatz 51)

Hochschulprofessionen in der Entwicklungsplanung

Die Stellen von Hochschulprofessionen im Bereich Entwicklungsplanung sind je nach Universität in Dezernaten, Referaten oder Stabstellen angesiedelt. Die Entwicklungsplaner(innen) sind eine sehr heterogene und damit schwer zu fassende Berufsgruppe, da sich ihre Aufgabengebiete in der Alltagspraxis in viele kleine und große Projekte unterteilen. Die sehr umfangreichen Beschreibungen der Aufgaben und Tätigkeiten reichen von der Gesamtsteuerung der Universität über die Strategieentwicklung bis hin zur Verwaltung.

Tabelle 7.4 Aufgaben und Tätigkeiten in der Entwicklungsplanung

Leiten und Kontrollieren
- Leiten der Abteilung - Teambesprechungen - Mitarbeiter/innen- Gespräche führen - Vertreten der Abteilung in Sitzungen und Besprechungen - Personalführung - Anleitung, Beratung und Betreuung der Mitarbeiter/innen - Controlling (z.B. Finanzen, Fachbereiche und Studiengänge) - Hochschulleitung und Gremien zuarbeiten (z.B. Vorlagen erarbeiten etc.) - Weiterentwicklung von Studien- und Prüfungsordnungen
Organisieren und Planen
- Ressourcenplanung - Personal - Finanzen - Räume und Ausstattung - Konzeptentwicklung - Entwicklung von Verteilungsmodellen - Organisation, Durchführung und Vorbereitung von Berufungsverfahren - Zielvereinbarungen - Weiterentwicklung und Umsetzung von universitätsadäquaten Instrumenten, Mechanismen, Modellen und Verfahren

wird fortgesetzt

Fortsetzung Tabelle 7.4

- Aktualisierung von Hochschulentwicklungsplänen - Entscheidungsgrundlagen vorbereiten (Personalausstattung der Fächer) - Strukturpläne mit Fachbereichen erstellen - Studiengangbetreuung: - Planen - Akkreditierung von Studiengängen - Profilbildung - Umsetzung der Beschlüsse innerhalb der Universität - Projekte planen und durchführen
Koordinieren und Informieren
- als Ansprechpartner/in fungieren und Vermitteln zwischen Fachbereichen und Hochschulleitung - Informationen weiterleiten, z.B. an Ministerium - Vermitteln zwischen Studierenden/ Lehrenden/ Hochschulleitung - Daten und Analysen erstellen und aufbereiten z.B. für Hochschulleitung, Fachbereiche und Hochschulrankings - Beratung von Externen - Netzwerkpflege - Absprachen mit verschiedenen Instanzen halten (Hochschulleitung, Fachbereichen, Senat etc.) - Vorbereitung von Kooperationen - Außentermine mit Hochschulexternen - Informationsbearbeitung und Rückkopplung an entsprechende Stellen - Begleitung und Koordination von Arbeitsgruppen - Entwicklung von Leitfäden bzw. Merkblättern (z.B. zum Ablauf von Berufungsverfahren, Personaleinstellungen, Antragsstellungen etc.)
Gremienarbeit
- Betreuung, Vor- und Nachbereitung von Gremiensitzungen (z.B. Tagesordnung, Protokoll, Einladungen) - Beisitz

Quelle: HOPRO-Interviews 2009-2010

Das komplette Aufgabenspektrum wird dann abgefordert, wenn Großprojekte, zum Beispiel die Zusammenlegung von Fachbereichen, geplant, organisiert, koordiniert und durchgeführt werden. Ansonsten sind Aufgaben und Tätigkeiten »sehr abhängig davon, in welcher Arbeitsphase man sich gerade befindet«, das heißt »sehr stark projektabhängig« (Interview 024, Absatz 26). Die Aufgaben und Tätigkeiten umfassen »ein sehr breites Spektrum, wo sehr wenig feststehende und sich ständig wiederholende Aufgaben drin sind und ziemlich viel, was sich immer aus dem ergibt, was das Präsidium plant oder was aus der Uni an uns herangetragen wird« (Interview 084, Absatz 12). Der Kern der Aufgaben in der Entwicklungsplanung wurde allgemein als Optimierung von hochschulinternen Abläufen zusammengefasst, das heißt Rahmenplanung für die gesamte Universität,

für Fachbereiche und Studiengänge. Die Aufgabenerfüllung wird im Wesentlichen als dem Präsidium beziehungsweise Rektorat zuarbeiten und Entscheidungen vorbereiten beschrieben.

In den Interviews betonen die Entwicklungsplaner(innen) ihre Management-Aufgabe der Optimierung hochschulinterner Abläufe in Abgrenzung zu den Fachbereichen: In den Fachbereichen erfolgt die detailliertere Planung des Ressourceneinsatzes, während in der Entwicklungsplanung die Entscheidung vorbereitet wird, wie viele Ressourcen (Finanzen, Personal und Räume) ein Fachbereich erhält. Das wurde in den Interviews oft als Querschnittsaufgabe bezeichnet, in der zwischen Fachbereichsinteressen und Interessen des Präsidiums beziehungsweise Rektorats vermittelt, übersetzt, vorbereitet und kommuniziert wird. Auch geben wenige Entwicklungsplaner(innen) an, sich unter anderem mit der Entwicklung von Studiengängen sowie Studiengangs- und Prüfungsordnungen zu beschäftigen. Entwicklungsplaner(innen) sehen sich trotz ihrer expliziten organisationalen Verortung auch als eine Vermittlungsstelle zwischen der Hochschulleitung und den Fachbereichen: »Man ist auch immer so ein Schlüssel, oder ein Schlüsselloch in die Verwaltung hinein« (Interview 038, Absatz 18). Sie haben den Anspruch an sich selber Ansprechpartner(innen) für alle Parteien zu sein: »Wir wollen Serviceleistungen bringen, für die Fachbereiche oder eben für wen auch immer, welche Zielgruppe wir da grad im Auge haben« (Interview 015, Absatz 16). In den Interviews war die am häufigsten genannte Zielgruppe klar die der Professor(inn)en, gefolgt von anderen Hochschulprofessionen.

Ihre Arbeitserträge ordnen Entwicklungsplaner(innen) allgemein dem Schaffen guter Rahmenbedingungen für Forschung und Lehre zu sowie Verbesserungsprozesse in Studium und Lehre anzustoßen beziehungsweise voranzubringen – immer unter der Prämisse der Optimierung hochschulinterner Abläufe. Dabei zählen sie auf, was sich in ihrem Bereich in den vergangenen Jahren geändert hat, welche Entscheidungen sie für das Präsidium beziehungsweise Rektorat vorbereitet und durch Gremien gebracht haben sowie, inwiefern sie beziehungsweise ihr Arbeitsbereich dazu beigetragen haben, Prozesse in Gang zu setzen. Zufriedenheit wurde zum Beispiel geäußert, wenn Entscheidungsvorlagen sich als gut ausgeführt erwiesen, wenn Evaluationssysteme eingeführt beziehungsweise optimiert worden sind und wenn ein Beitrag zur Verbesserung hochschulinterner Abläufe sichtbar geworden ist. Viele der Interviewten berichten von einer Wahrnehmungs- und Bedeutungssteigerung der Entwicklungsplanung in den

vergangenen Jahren – sowohl was die Anerkennung der Funktion als auch die verstärkte Wahrnehmung von außen anbelangt.

Aufgaben und Tätigkeiten von Hochschulprofessionen im Fachbereich

Die Hochschulprofessionen im Fachbereich haben sehr unterschiedliche Positionsbezeichnungen, zum Beispiel Geschäftsführer(in) des Fachbereichs beziehungsweise des Dekanats, Fachbereichsreferent(in), Koordinator(in) für Studium und Lehre, Referent(in) für Bildung, Studienmanager(in), Studiengangskoordinator(in), Assistent(in) des Studiendekans. Gemeinsame Merkmale sind neben der Ansiedlung auf der Fachbereichsbeziehungsweise Dekanatsebene, dass diese Gruppe vor dem Hintergrund ständig wechselnder Fachbereichsleitungen für Kontinuität sorgt: »Ich bin die erste Ansprechpartnerin, weil ich die Kontinuität gewährleiste. Die Dekane wechseln ja permanent. Also, permanent alle zwei Jahre« (Interview 132, Absatz 13) sowie die Funktion als Schnittstelle zwischen Fachbereich und Hochschulleitung:

»Da geht es vielfach um die sagenumwobene Scharnierfunktion, die die Geschäftsführer haben sollen, und wo es eben von der Zentrale so auch angedacht war, als diese Stellen ins Leben kamen, die gibt es jetzt ja im siebten Jahr, dass das Präsidium oder die Zentrale eine Ansprechperson in den Fakultäten hat, die Informationen und Ansagen in die Fakultäten trägt und umgekehrt« (Interview 045, Absatz 16).

Neben den gemeinsamen Funktionen ergeben die Interviews eine differenzierte Aufteilung in die zwei primären Management-Aufgabenbereiche Verwaltung und Bezug zu Studium und Lehre, was sich in der quantitativen Befragung schon angedeutet hatte. Die zwei Kategorien von Hochschulprofessionen im Fachbereich haben folgende primäre Merkmale: In der ersten Kategorie beziehen sich die Aufgaben unmittelbar auf *Studium und Lehre*, zum Beispiel in den Aufgabengebieten Studienplanung, Qualitätsmanagement und Studienberatung. Hinzu kommt Gremienarbeit in den entsprechenden Aufgabengebieten und die Unterstützung von Dekan(inn)en und Pro- beziehungsweise Vizedekan(inn)en. Ein letztes distinktes Merkmal ist, dass viele Personen dieser Kategorie eigene Lehrveranstaltungen anbieten.

»Da haben wir überall ein Auge drauf, was nicht alles immer gleich unser Aufgabenbereich ist, aber ganz leicht unser Aufgabenbereich wird, sobald es mit Schwierigkeit zu tun hat, die auch Studierende haben. Wir selbst definieren uns auch nicht

nur, dass wir für die Studierenden da sind, sondern versuchen auch für die Mitarbeiter und Dozenten der Universität und auch selbst für unsere Fachbereiche, für die Verwaltung auch ein Service zu sein, das heißt auch zu vernetzen.« (Interview 019, Absatz 12)

In der zweiten Kategorie werden vorwiegend Aufgaben aus dem Bereich der *Verwaltung* ausgeführt. Zentraler Aufgabenbereich ist die Ressourcenplanung, -verwaltung und (teilweise) Controlling von Finanzen, Personal und Räumen. Hinzu kommt auch hier Gremienarbeit. Diese Gruppe erfüllt stärker Aufgaben, welche strikt dem Management zugeordnet werden können.

»Wir haben ja an der Universität die Universitätsverwaltung zweigeteilt. Es gibt also eine zentrale Verwaltung für die zentralen Aufgaben im Haushalt, Personal, Organisation, Studienbüro, Zulassung und so weiter und dann gibt es in jedem Fachbereich, wir sind derer zwölf, eine Fachbereichsverwaltung, die dezentral vor Ort ebenfalls zuständig ist für den eigenen Haushalt, für das eigene Personal, für das eigene Prüfungsamt, für Organisation und Nachhaltigkeit. Alles, was so in einem Fachbereich anfällt« (Interview 129, Absatz 12)

Die überwiegend anzutreffenden Positionsbezeichnungen in dieser Gruppe sind Geschäftsführer(in) des Fachbereichs beziehungsweise des Dekanats, gefolgt von Fachbereichsreferent(in). Zu diesen Funktionen gehören dauerhafte begleitende Aufgaben der Ressourcenplanung (z. B. Finanzen, Personal und Räume) und Unterstützung der Dekanin beziehungsweise des Dekans:

»Und aus dieser Richtung heraus war klar, dass mit mehr Verantwortung, persönliche Verantwortung für den Dekan und vor dem Hintergrund des permanenten Wechsels der Dekane ein (...) kontinuierliches Fortlaufen einer Fakultätspolitik gewährleistet werden sollte, und das wird durch den Geschäftsführer gemacht. Damit schließt sich jetzt wieder der Kreis zu den Aufgaben, hier möglichst Kontinuität in den wirtschaftlichen Feldern innerhalb der Fakultät zu garantieren.« (Interview 117, Absatz 14)

Tabelle 7.5 Aufgaben und Tätigkeiten im Fachbereich mit Schwerpunkt Verwaltung

Leiten und Kontrollieren
Vorgesetzte/r der Mitarbeiter/innen im Dekanat
- Vertreten des Fachbereichs/der Fakultät bzw. des Dekanats in Sitzungen, Besprechungen etc. in Angelegenheiten, die den Bereich der Verwaltung anbelangen (nach innen und nach außen) - Prozessbegleitung - Überprüfung der Arbeitsprozesse - Budgethoheit - Rechte Hand der Dekanin/des Dekans - Entscheidungen vorbereiten - Beratung in Verwaltungs- und Ressourcenangelegenheiten - Informationen erstellen und aufarbeiten - Entwicklung von Verwaltungsabläufen - Prozesse in Gang halten, überblicken und abstimmen
Vorgesetzte/r der Mitarbeiter/innen im Dekanat
- Vertreten des Fachbereichs/der Fakultät bzw. des Dekanats in Sitzungen, Besprechungen etc. in Angelegenheiten, die den Bereich der Verwaltung anbelangen (nach innen und nach außen)
Organisieren und Planen
- Organisation von Arbeitsabläufen im Dekanat - Projektorganisation und -vorbereitung - Ressourcenplanung - Personalentwicklung und -einstellung, - Berufungsverfahren, - Mitteleinsatz und -verteilung
Koordinieren und Informieren
- Berichterstellung zu Finanzangelegenheiten - Klärung der Verwaltungsangelegenheiten des Fachbereichs in Zusammenarbeit mit der zentralen Verwaltung - Koordination der Interessen der einzelnen Institute - Koordination der Forschungsaktivitäten - Organisation von Treffen zwischen Fachbereichen und ansässigen Unternehmen - Kontakt pflegen zu anderen Fachbereichen und Dekanaten, aber auch zu zentralen Verwaltung - Öffentlichkeitsarbeit
Gremienarbeit
- Betreuung, Vor- und Nachbereitung von Gremiensitzungen (z.B. Tagesordnung, Protokoll, Einladungen) - Beisitz

Quelle: HOPRO-Interviews 2009-2010

Die oben beschriebene Tätigkeit an der Schnittstelle von dezentraler und zentraler Organisationseinheit erfordert neben fachlicher Expertise auch kommunikative Persönlichkeiten: »Kommunikation ist der Hauptanteil« (Interview 045, Absatz 26). Bei der Gremienarbeit kümmern sich die Geschäftsführer(innen) um die Vorbereitung und Nachbereitung von Sitzungen und sind für die generelle Betreuung der Gremien zuständig. Dazu gehören Tätigkeiten wie die Tagesordnung zu erstellen, Einladungen zu verschicken, Informationen zur Vorbereitung zu versenden, an den Sitzungen teilzunehmen, zu protokollieren, Berichte anzufertigen und Ergebnisse zu versenden – das heißt auch Aufgaben mit starkem Verwaltungscharakter. In einigen Fällen kommen weitere Aufgabenbereiche hinzu, zum Beispiel Öffentlichkeitsarbeit oder Rechtsberatung im Fachbereich. Angesichts der Vielfalt der Aufgaben haben die Geschäftsführer(innen) Schwierigkeiten, eine durchschnittliche Arbeitswoche zu charakterisieren: »... vielleicht habe ich auch deswegen ein Problem mit der Frage, weil Sie nach einer Standardwoche fragen, und es bei mir eigentlich keine Standardwoche gibt« (Interview 034, Absatz 26). Zudem gibt es gewisse Zeit- und Aufgabenbindungen, zum Beispiel Jahresabrechnung, und Konjunkturen: »Ich kann das nicht durchschnittlich sagen, im Moment habe ich sehr, sehr viel mit Personaleinstellungen zu tun« (Interview 045, Absatz 24). Des Weiteren ist die Aufgabenerfüllung im Arbeitsalltag in viele kleine Tätigkeiten zergliedert:

»Ja, ich glaube, das ist genau die Schwierigkeit an dieser Position, man erledigt am Tag irgendwie dreißig verschiedene Dinge und zwanzig sind am Abend schon wieder aus dem Kopf gefallen, weil das so, ja, so Kleinigkeiten waren, die dann auch immer eine Viertelstunde, zwanzig Minuten gedauert haben, die auch irgendjemand weitergebracht haben, aber die man jetzt nicht so wirklich als Arbeit empfunden hat oder als Projekt, sage ich jetzt mal.« (Interview 087, Absatz 28)

Konkrete Erträge im Sinne von abgrenzbaren Produkten, zum Beispiel ein Strategiepapier, werden selten genannt. Drei abstrakte Erträge dominieren in den Antworten der Hochschulprofessionen, die primär Verwaltungsfunktionen im Fachbereich haben: Erstens kompetente Ansprechpartner(innen) für verschiedene Personengruppen zu sein, insbesondere für Dekaninnen und Dekane; zweitens Informationen zu vermitteln, zum Beispiel durch Weitergabe von Erfahrungswerten und permanente Informations-Updates; drittens eine Mittlerfunktion zu haben, so zum Beispiel beim Ausgleich von Interessen. Als wichtig wird es angesehen, bestimmte Prozesse in den verschiedenen Bereichen in Gang zu setzen, in Bewegung

zu halten, zu gestalten, zu unterstützen, zu koordinieren und zu optimieren.

Die Positionsbezeichnungen der Hochschulprofessionen im Fachbereich in der Kategorie *Studium und Lehre* sind sehr unterschiedlich, zum Beispiel Koordinator(in) für Studium und Lehre, Referent(in) für Bildung, Studienmanager(in), Fachbereichsreferent(in), Studiengangskoordinator(in) und Assistent(in) der Studiendekanin beziehungsweise des -dekans. Typische Aufgabenbereichskombinationen sind Studienplanung und -beratung sowie Qualitätsmanagement – samt dazugehöriger Verwaltungs- und Gremienaufgaben. Die Verwaltungs- und Gremienaufgaben bestehen zum Beispiel im Erarbeiten von Studien-, Prüfungs- und Promotionsordnungen, in Budgetplanung, Ressourcenverteilung und Routineverwaltung. Die Tätigkeiten im Rahmen der Gremienarbeit sind ähnlich wie die der Kategorie Verwaltung, zum Beispiel Tagesordnungen zu erstellen und Protokolle zu schreiben. Manche nannten zum Beispiel Öffentlichkeitsarbeit und Entwicklung von Mentoren-Systemen als weitere Aufgaben. Zudem werden von dieser Kategorie von Hochschulprofessionellen häufig selbst Lehrveranstaltungen angeboten. Zum Befragungszeitpunkt war die Reorganisation der universitären Verwaltungsstrukturen ein häufiges Thema, zum Beispiel Prozesse der Dezentralisierung, bei denen Aufgaben – zum Beispiel Qualitätsmanagement und Prüfungsverwaltung – von der zentralen Verwaltung an die Fachbereiche übergeben wurden (Interview 042, Absatz 14). Wie bei allen Berufen der Hochschulprofessionen macht Kommunikation bei der Erfüllung von Aufgaben und Tätigkeiten einen zentralen Bestandteil aus, zum Beispiel in Form von Telefonaten, Bearbeitung von Anfragen per E-Mail und Absprachen mit den Mitarbeiter(inne)n.

»Das Spannende daran finde ich die Kommunikationsprozesse, dann aber auch so dieses Einschätzen, wie lange brauche ich, wie viel Diskussionszeit brauchen wir, wie viele Verbesserungen brauchen wir, befinden wir uns auch schon auf einem Level, wo wir dem Konzept sehr nahe sind, oder müssen wir tatsächlich irgendwo ganz weit unten anfangen? Entsprechend muss ich auch andere Zeit einplanen. Wo liegt noch mein Input, wie viel Zeit muss ich darin investieren, damit alle sich überhaupt erst einmal in die Diskussion begeben können? Das ist so, also, dieses ganze Spiel, vom Anfang eines Projektes, bis zum Ende, das durchzuorganisieren, durchzudenken, inhaltlich mit zu begleiten und dann an, ja, im Endeffekt, fünf, sechs, sieben verschiedene Projekte gleichzeitig zu führen und bisschen Routine drum herum zu haben, das finde ich spannend. Das, finde ich auch, ist immer noch die Herausforderung dieser Stelle.« (Interview 126, Absatz 18)

Tabelle 7.6 Aufgaben und Tätigkeiten im Fachbereich mit Schwerpunkt Studium und Lehre

Leiten und Kontrollieren
- Koordination der Einheiten (z.B. Studienbüros) - Mitarbeiterführung und -anleitung - Koordination der Mitarbeiter - Regelung von strategischen Fragen - Controlling von Arbeit und Prozesse - Entwicklung neuer Konzepte für das Studiengangmarketing - Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements, z.B. Evaluation, Akkreditierung und Lehrberichte - Unterstützungsleistung für Dekan/in, z.B. Entscheidungen vorbereiten, Berichte verfassen und Beraten
Organisieren und Planen
- Studienplanung, inkl. Änderungen von Studien- und Prüfungsordnungen - Koordination von (Re-)Akkreditierungsverfahren - Rahmenbedingungen für das Studium schaffen - Neuerungen durch die Verwaltungsinstanzen bringen - Lehr- und Prüfungsplanung am Fachbereich und mit anderen Fachbereichen (z.B. Abstimmung des Lehr- und Studienprogramms) - (Sozialwissenschaftliche) Erhebungen planen, organisieren und auswerten, z.B. Lehrevaluation, Workload-Erhebungen und Studierendenbefragungen - Einführung Plattformen für die Kontaktaufnahme für Studierende mit Unternehmen (z.B. Jobbörse, Unternehmensdatenbank)
Koordinieren und Informieren
- Ansprechpartner/in für Qualitätsmanagement, d.h. Evaluation, Akkreditierung und Lehrberichte - Studienkoordination am Fachbereich und mit anderen Fachbereichen (z.B. Abstimmung des Lehr- und Studienprogramms) - Vermittlung von Unternehmenskontakten - Kommunikation/Absprache mit der Zentralverwaltung - Koordination von verschiedenen Verfahren, z.B. Evaluationen und Akkreditierungen - Erarbeitung von Dokumenten für die Studiengänge (Lehrberichte, Selbstdokumentation, Fächerkataloge, etc.) - Öffentlichkeitsarbeit
Gremienarbeit
- Betreuung, Vor- und Nachbereitung von Gremiensitzungen (z.B. Tagesordnung, Protokoll, Einladungen) - Beisitz
Beraten
- Studienberatung - Studienberatung für Schüler - Beratung ausländischer Studierender - Studienfachberatung - Karriereberatung

Quelle: HOPRO-Interviews 2009-2010

Auch bei dieser Gruppe führt die Vielfalt an Aufgaben und Tätigkeiten dazu, dass viele Befragte keine durchschnittliche Arbeitswoche beschreiben können: »Ich weiß gar nicht, ob wir schon jemals eine durchschnittliche Woche gehabt haben (lacht)« (Interview 019, Absatz 22). Vielmehr zeugen die Antworten von hoher Arbeitsbelastung bis hin zur Überlastung:

»Also, manchmal ist das Arbeitspensum deutlich größer, und man sitzt auch wirklich länger hier, und Sitzungen sind zum Teil dann ja auch nicht innerhalb der Arbeitszeit, zum Beispiel gerade zu Semesterbeginn im Wintersemester, Oktober, ist es erst mal so, dass es keine halbe Stelle ist hier, sondern dass man deutlich mehr Stunden hier verbringt. Und in der vorlesungsfreien Zeit gibt es aber auch so Zeiträume, wo man mit seiner Zeit hier ganz gut eigentlich hinkommt. Es ist immer knapp und es ist nie Pause, das muss man wohl dazu sagen.« (Interview 103, Absatz 19)

Wie auch andere Hochschulprofessionelle berichten sie über einen hohen intrinsisch motivierten Arbeitseinsatz, welcher allerdings kaum in konkreten Produkten als Ertrag sichtbar wird, beziehungsweise, wie es eine Befragte zum Ausdruck brachte, »können [das] besser Andere beurteilen« (Interview 103, Absatz 59). Allgemein nennen die Hochschulprofessionellen im Fachbereich der Kategorie Studium und Lehre, dass sie keine eindeutigen Erträge in Daten und Fakten produzieren, sondern als Schnittstelle für andere sichtbar sind. Begründet wird dies mit dem hohen Anteil an Koordinieren und Kommunizieren als Aufgaben und Tätigkeiten, so dass wenige Ergebnisse »schwarz auf weiß« vorliegen. Erträge werden zum Beispiel darin gesehen, die Verbesserung der Kommunikation zu gewährleisten, Informationen angemessen zu kanalisieren und im Fluss zu halten, Prozesse zu beschleunigen und Probleme frühzeitig zu erkennen. Als Effekte der Arbeit nennen sie, dass viele Dinge im Studienbetrieb reibungsloser funktionieren, Überschneidungen von Studienangeboten von Haupt- und Nebenfach vermieden werden und dass formal strukturierte Arbeitsabläufe die Komplexität der Tätigkeit für Dekaninnen beziehungsweise Dekane, Lehrende und Studierende verringern:

»Ja, für die Studenten sind wir ja, ja, ich sage jetzt mal, in Anführungsstrichen, Ordnungsamt, nennen sie uns. Ja, also sozusagen, den, ja, die Überwacher von den Spielregeln. Was natürlich nicht immer unbedingt auf Gegenliebe stößt. Das kann man sich vorstellen. Und bei den Professoren ist es eigentlich genauso. Das Überwachen von Spielregeln ist natürlich auch von einigen Professoren nicht angenehm, wenn sie sich an die Spielregeln nicht halten wollen. Und daher, ja, ist es im, ja, ich würde so sagen, wenn wir nicht da sind oder wenn man mal jetzt wirklich, Kollegin war jetzt eine längere Zeit krank oder so, dann merken die, dass sie uns

brauchen. Also, sonst erfüllen wir einfach die Funktion, sind manchmal ein bisschen zu lästig, weil wir auf die Paragraphen gucken, aber das ist nun mal unser Job.« (Interview 07, Absatz 59)

Es geht also nicht nur um professionell anspruchsvolle Bewältigung von Aufgaben, sondern auch darum, dass mit der Einrichtung von Positionen für Hochschulprofessionelle eine kontinuierliche Aufgabenerledigung und langfristige Planungsfähigkeit gegeben ist.

»...ein großer Vorteil meines Tuns ist, dass Dinge im Bereich Studium und Lehre, ja, so eine professionelle, nicht, professionell ist vielleicht blöd, aber so eine richtige Verankerung haben. Eben, dass da jemand ist, der sich eben kümmert, der langfristige Entwicklungen im Blick hat, der auch, ja, Dinge sieht, die schlecht laufen, oder wahrnimmt, die schlecht laufen, und eben versucht, da das zu verbessern.« (Interview 086, Absatz 72)

Persönlich werten sie die häufige Nachfrage und Anerkennung von außen als Indiz für gute Arbeit.

Von den vielfältigen Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen von Hochschulprofessionellen im Universitätsmanagement führt die Analyse im folgenden Teil zu einem vertieften Verständnis der Managementfunktionen.

Managementfunktionen¹² von Hochschulprofessionen

Auf der dritten ontologischen Ebene von Management ermöglicht die Analyse von Managementfunktionen die Erklärung des Ursprungs beziehungsweise der Herkunft der Charakteristika von Managementaufgaben (Tsoukas 1994, S. 296). Mit Verweis auf Whitley (1989) betont Tsoukas (1994, S. 296) das spezielle Wesen von Managementaufgaben (»nature of management tasks«), welches in der organisationalen und mit Handlungsfreiheiten versehenen Natur von Management (ebd.) verankert ist. Die Kernfunktionen von Manager(inne)n werden dabei als überlebensnotwendig für post-bürokratische Organisationen angesehen, in denen die Verwaltung die wirtschaftlichen Ressourcen kontrolliert. Sowohl der kollektive als auch der interdependente Charakter der Managementfunktionen liegt in Etablierung, Erhalt und Weiterentwicklung des Verwaltungssystems zur

¹² Funktionen werden verstanden als abgegrenzte Aufgaben und Verwaltungsbereiche innerhalb einer Organisationsstruktur, Spielräume der betroffenen Individuen (Hillmann 2007, S. 255).

Koordination und Kontrolle der Ressourcenverteilung begründet. Entsprechend kann Forschung die Ausführung der Funktionen wie zum Beispiel Planen, Organisieren, Leiten und Kontrolle analysieren, um die spezifischen Management-Leistungen innerhalb einer Organisation näher zu bestimmen.

In einer Analysematrix (siehe Tabelle 7.7) differenziert Tsoukas dabei die essentiellen Managementfunktionen und ihre Zuordnung zu den Organisationsanforderungen. Bei den Organisationsanforderungen verwendet Tsoukas Beers (1981, 1985) systembezogene »functions of coordination, the internal and now, the external and future, and securing the organizational identity and legitimacy« (Beer zitiert nach Tsoukas 1994, S. 292). Diese organisationalen Managementfunktionen werden von »separate management systems labelled systems 2, 3, 4 and 5, respectively« (ebd.) ausgeführt. In der systemtheoretischen Managementforschung werden diese Organisationsanforderungen als allgemein notwendig angesehen und begründen die grundlegenden Management:

»...the ownership function concerned with the accumulation of capital and the preservation of legitimacy; the administrative function dealing with the allocation of investments; the innovative function concerned with the development of new direct labour process« (Tsoukas 1994, S. 293).

Tabelle 7.7 Managementfunktionen vis-à-vis Organisationsanforderungen

Management Functions	Co-ordination	Internal and Now	External and Future	Identity and Legitimacy
Organizational Requirements				
Planning			System 4, Innovative function, Administrative function	
Organizing	System 2, Production function	Production function		
Leading				System 5, Institutional function
Controlling		System 3, Production function		

Quelle: Tsoukas 1994, S. 293

Wie in Abbildung 7.1 dargestellt, bewirkt die *Produktionsfunktion* bei Lehre und Studium an der Universität als erste Einschränkung eine Bifurkation in Organisieren und professionelle Leistung. Folglich werden die Funktionen der Hochschulprofessionellen eher sichtbar »unter Kriterien wie Verfahrenstempo, Verfahrenssicherheit und Verfahrenseffizienz. Also das sollten messbare Größen sein, die man vorher als Verfahrensindikatoren festgelegt hat« (Interview 029, Absatz 62).

Hinzu kommt die zweite Einschränkung der Entscheidungsbefugnis im Bereich von Studium und Lehre der Universitätsgremien. Das Universitätsmanagement hat keinen umfassenden Zugriff auf das Organisieren von Studium und Lehre, da zum Beispiel die Entscheidungshoheit über Studienstrukturen und -ordnungen bei universitären Gremien – Fachbereichsrat und (akademischen) Senat – liegen; und noch deutlicher ist dem Universitätsmanagement der direkte Zugriff auf den Arbeitsprozess der Lehre verwehrt: »Das sind alles nur indirekte Effekte. Wir bemühen uns sozusagen eine gute Ausstattung hinzubekommen, gute Studienbedingungen zu liefern und das trägt dann auch dazu bei oder kann auch, ist ja eher multi-kausal, dazu beitragen, dass gute Studienbedingungen da sind« (Interview 52, Absatz 66). Eine dritte Einschränkung für die klare Funktionszuschreibung ist die zumindest zweifache Doppelung von Zuständigkeiten, welche trotz subsidiärer Zuständigkeitszuschreibungen existiert: erstens die Doppelung durch die Management-Trennung nach den Primärfunktionen Forschung und Lehre sowie Transfer; und zweitens die Doppelung aufgrund zumindest teildidentischen zentralen und dezentralen Organisationseinheiten des Organisierens von Studium und Lehre. Entsprechend kann im Folgenden mit Bezug zur Empirie der HOPRO-Untersuchung nur eine teil-affirmative Analyse geboten werden. Als operative Managementfunktion des »internal and now« ist die »production function« der (Dienst-)Leistungen entsprechend keiner Gruppe explizit zuzuordnen; auch die Lehrenden tragen einen Teil davon.

Die Organisationsanforderung Organisieren (»organizing«) ist in Abhängigkeit von der Managementfunktion des Koordinierens (»co-ordination«) in den verschiedenen Tätigkeiten in Tabelle 4, zum Beispiel Unterstützen/Planen und Koordinieren von Lehre, zu finden. Als *System 2* wird die Koordination der Lehre, um beim selben Beispiel zu bleiben, am häufigsten von der Gruppe der Fachbereichsreferent(inn)en beziehungsweise Personen in Fachbereichsmanagement/-geschäftsführung/-assistenten und Entwicklungsplanung (z. B. Studien-, Strategie-, Kapazitätsplanung)

ausgeführt. Aufgrund der Fallzahlen sind an den untersuchten Universitäten Personengruppen für das *System 3* aus der Empirie nicht explizit zu entnehmen. Zwar könnte die Gruppe Qualitätssicherung und -entwicklung hier grob zugeordnet werden, aber als Misch-Kategorie zwischen Management und Dienstleistung (Teichler 2005) hat diese (noch) einen schwierigen Stand in der Universität (vgl. z. B. Schneijderberg und Merkator 2011). Je nach Universität gibt es einzelne Personen, zum Beispiel in der Gruppe der Entwicklungsplaner(innen), die (akademisches) Controlling bei Primärfunktionen sowie in den Gruppen Assistent(inn)en im Studiendekanat und Qualitätssicherung und -entwicklung, die Lehrberichte unter den Aufgabenbereichen nannten. Finanz-Controlling war zum Beispiel vereinzelt in den Aufgabenbereichen von Fachbereichsgeschäftsführer(inne)n und als Primärfunktionen von der Personengruppe klassische Verwaltung (inklusive Rechtsangelegenheiten, Finanzen, Personalwesen) angegeben worden.

Die Entwicklung neuer Produktmärkte als Teil der »innovative function« (Tsoukas 1994, S. 293) trifft im Falle von Universitäten nur auf einen Teil der Innovationen an Universitäten zu, zum Beispiel auf die Entwicklung von (Weiter-)Qualifikationsangeboten. Wie bei der »production function« hat das Management nur begrenzten Einfluss auf die Innovationen in Lehre und Studium, sondern ist auf die Lehrenden angewiesen. Das werten auch die Angehörigen der Hochschulprofessionen so, welche durch ihre Funktionen keinen Einflussverlust der Professor(inn)en bei Entscheidungen zur Hochschulorganisation (durchschnittlich 4,5 auf einer Skala von 1 = »trifft völlig zu« bis 5 = »trifft überhaupt nicht zu«), bei der Studiengangplanung (4,6) und bei der Gestaltung des Lehrangebotes (4,6) sehen.

Dennoch sind viele der in Tabelle 7.4 genannten Tätigkeiten wie Entwicklungsplanung, Strategie- und Studiengangentwicklung auf Innovation ausgerichtet. In Verbindung mit der »administrative function«, das heißt »dealing with the allocation of investments«, können zum Beispiel Dezentral(inn)en für Studium und Lehre und Entwicklungsplaner(innen) über nicht gebundene Ressourcen für Lehre und Studium aus dem Globalhaushalt oder eingeworbene Drittmittel Anreize setzen und den Hochschullehrenden (Verhandlungs-)Angebote machen. Mit Blick auf die Organisationsbedingungen können »innovative« und »administrative function« nach Beer den Hochschulprofessionellen zugeordnet werden. Jedoch wird bei den obigen Ausführungen deutlich, dass Planen in der Universität als besondere Organisation nach Beers Managementfunktionen »external and

future« und »internal and now« für die untersuchte Gruppe enge Grenzen hat. Diese ergeben sich aus der Abhängigkeit der Hochschulprofessionen mit Managementfunktionen in Lehre und Studium erstens von den Lehrenden, zweitens von den professoralen Amtsträger(inne)n und drittens aus der strukturellen Trennung von zentraler Universitätsverwaltung und überwiegend dezentralem Organisieren, Planen und dem Angebot von Lehre. Durch diese Gemengelage entstehen allerdings auch Handlungsspielräume für die Hochschulprofessionen, wie später noch diskutiert wird.

Die Hochschulprofessionen sind mit Blick auf die Universität insgesamt bei der »institutional function« ausgeschlossen. Leitung (*Leading*) als Organisationsanforderung und die Managementfunktionen Identität und Legitimität zu vermitteln, obliegen aufgrund der Verankerung beider Funktionen in der Wissenschaft den professoralen Amtsträger(inne)n in Präsidium beziehungsweise Rektorat und Dekanat (vgl. Middlehurst und Elton 1992; Kogan und Teichler 2007). Begrenzt auf die zentrale Universitätsverwaltung üben als *System 5* Kanzler(innen) beziehungsweise hauptamtliche Vizepräsident(inn)en und in hierarchisch abgeschwächter Form die Dezernent(inn)en und Abteilungsleiter(innen) die »institutional function« aus. Bei großen Fachbereichen mit großen Verwaltungsorganisationseinheiten – mit mehr als je einer Person in Dekanat, Prüfungsamt und Sekretariat – erfüllen Fachbereichsreferent(inn)en und -geschäftsführer(innen) eine solche Managementfunktion als »institutional function«.

Die Analyse zeigt, dass eine eindeutig erkennbare Zuschreibung der Managementfunktionen nach Tsoukas zu Organisationseinheiten in der Universität nur teilweise möglich ist. Eine kohärente und konsistente Analyse scheitert nicht nur an den gemischten Funktionalitäten der organisationalen Entscheidungsstrukturen, sondern auch an den mehrfachen Funktionszuschreibungen der Hochschulprofessionellen. Entsprechend muss die individuelle Expertise und nicht die Organisationseinheit Gegenstand weiterer Analysen werden.

Hochschulprofessionen und Management-Mechanismen

Die Identifikation von Management-Mechanismen als Ausdruck von Management-Macht ist eine knifflige Aufgabe bei Universitäten, da Management-Mechanismen als Kausalkräfte im »Bereich des Empirischen« – da sie Teil dieses Bereichs sind – nicht direkt wahrnehmbar sind (Tsoukas 1994, S. 296f.) und sie vom sozio-ökonomischen Kontext abhängig sind, in den

das Management eingebettet ist. Die Ausstattung von »management with a set of causal powers« schafft Handlungsmöglichkeiten für das Management innerhalb des spezifischen organisationalen Aufbaus.

Tsoukas nennt drei Arten von *Management-Mechanismen*, welche »endow their holders with a theoretically necessary way of acting« (ebd., S. 297). Für die folgende Analyse wird, nach Trow (2010, S. 272f.), unterschieden zwischen striktem und weichem Managementstil. Trow definiert »soft managerialism« (ebd.) als ein Zugeständnis beziehungsweise als Anerkennung eines gewissen Grades an Ineffizienz und Ineffektivität, weil Veränderungen jeglicher Art auf einen Konsens und auf die Zustimmung aller Beteiligten angewiesen sind. Das andere Ende des Spektrums bildet »hard managerialism« (ebd.), dieses strikte Management verwendet Techniken, wie sie von hierarchisch aufgebauten Organisationen, zum Beispiel Unternehmen, bekannt sind. Der strikte Managementstil basiert auf Kontrolle statt auf Vertrauen, da die Managementkommunikation und -techniken auf Belohnungs- und Bestrafungssystemen beruhen. Striktes Management wird nach Trow in Organisationen angewandt, die ihren Angestellten und Beschäftigten nicht trauen und ihnen ebenso wenig zutrauen, sich eigenständig den (Umwelt-)Veränderungen anzupassen beziehungsweise diese proaktiv zu gestalten.

Der *erste Mechanismus* ist die Fähigkeit, die Transformation von Arbeitskraft von Untergebenen in tatsächliche Arbeit zu kontrollieren. Aufgrund der »indeterminacy of labour potential« (Tsoukas 1994, S. 297) hat das Management eine zweifache Herausforderung bei der Umwandlung von Arbeitskraft in Arbeit zu bewältigen: Erstens müssen regulierende Mechanismen das vorhandene Potenzial (»human capacity for self-development and learning, as well as for innovative responses to unanticipated stimuli«) (ebd.) berücksichtigen und fördern; zweitens gilt es, das Potenzial mit den Zielen der Organisation, die nicht unbedingt mit den Zielen des Untergebenen identisch sein müssen, in Einklang zu bringen.

Beim Übertragen auf die nicht-industrielle Struktur der Universität und die Dienstleistung »Organisieren von Lehre und Studium« sowie bei der professionellen Leistung Lehre müssen wesentliche Unterschiede zwischen den Kontrollmöglichkeiten und -bewertungen von Arbeitskraft in Unternehmen und in Universitäten berücksichtigt werden. Der erste Unterschied ergibt sich aus der bi-polaren Struktur der Kapitaleigentümer(innen) und der konversen Struktur von Vorgesetzten und Untergebenen (siehe Abbildung 7.1). Damit wird die Kontrollmöglichkeit der Transformation von

Arbeitskraft in Arbeit durch das Management stark eingeschränkt. Der zweite wesentliche Unterschied betrifft die intrinsische Motivation und professionelle Selbststeuerung der Hochschullehrer(innen), welche allerdings durch direkte Mechanismen der Kontrolle abgeschwächt und nur durch Kontextsteuerung und Anreizsetzung gefördert werden können (z. B. Wilkesmann und Schmid 2010, 2011). Der dritte wesentliche Unterschied liegt in den vorhandenen Kontrollmechanismen von Studium und Lehre, zum Beispiel Leistungszulagen im Rahmen der W-Besoldung, Zielvereinbarungen und Lehrevaluation (z. B. Stock 2009; Dohmen und Henke 2011; Fischer, König und Quaißer 2012; In der Smitten und Jäger 2012). Aufgrund der schwierigen Quantifizierbarkeit der überprüften Arbeit und der Abhängigkeit von der professionellen Leistung ist die Bewertung ebenfalls eine professionelle Leistung, welche in letzter Instanz nicht von Hochschulprofessionellen, sondern von wissenschaftlichen *Peers* erbracht wird.

Tabelle 7.8 Steuerungs- und Entscheidungsprozesse in Organisationseinheiten der Hochschulprofessionen (Mittelwert)

	Leitungs- position	Fachbe- ruch	Entwick- lungs- planung	Qualität	Gesamt
... eine Betonung der Zielsetzung bzw. des Profils (der Mission) der Hochschule	2,4	2,7	2,4	2,8	2,7
... einen Top-down Management-Stil	3,4	2,9	3,0	3,7	3,2
... ein Gestaltungsinteresse der Hochschulleitung	2,2	2,3	2,3	2,8	2,6
... eine Wertschätzung von Kollegialität bei Entscheidungsprozessen	2,2	2,5	2,4	2,2	2,7
... umständliche Verwaltungs- und Entscheidungsprozesse	3,0	2,7	2,8	3,2	2,9
... eine Wirkung von Zielvereinbarungen	3,3	3,1	2,7	2,8	3,3
... eine strategische Planung	2,3	2,6	2,5	2,5	2,6
... Entscheidungen auf der Basis von Evaluationsergebnissen	2,9	2,9	2,9	2,9	3,0
... einen Servicegedanken	2,0	2,1	2,4	1,8	2,1

Frage 3.6 In Ihrer Organisationseinheit gibt es ... Fünfer-Skala von 1 = »sehr stark« bis 5 = »gar nicht/sehr gering«

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Wie die Bewertungen in Tabelle 7.8 zeigen, sind Management und die dazugehörigen Mechanismen laut Meinung der Befragten eindeutig nicht dem Pol des strikten Managements zuzuordnen. Durchgängige Skalenwerte im Bereich zwischen zwei und drei (auf einer Skala von 1 = »sehr stark« bis 5 = »gar nicht«) weisen tendenziell eher auf den sanften Stil des Managements hin. Das zeigt sich auch bei der Aufgabenerfüllung von Hochschulprofessionellen. Sie haben im Hinblick auf »Kontrolle« zwei Funktionen: erstens Datensammlung, zum Beispiel in Form von Evaluationen, und zweitens Unterstützung des oberen und mittleren Managements, zum Beispiel durch Vorbereitung, Beisitz und Nachbereitung von Zielvereinbarungsgesprächen mit Professor(inn)en. Letzteres wurde überwiegend von Entwicklungsplaner(inne)n genannt. Direkte Kontrolle bei der Erfüllung von Leistungsindikatoren, zum Beispiel die Zahl der Studierenden in der Regelstudienzeit, können Hochschulprofessionelle nicht ausüben. Indirekt kontrollieren sie aber durch die Gestaltung von Rahmenbedingungen für Studium und Lehre das Management gewisser Bereiche; die direkteste Kontrolle üben dabei Hochschulprofessionelle am Fachbereich in der Kategorie Studium und Lehre aus. Direktere Kontrollmechanismen können zum Beispiel Hochschulprofessionelle mit Leitungsposition in der zentralen Universitätsverwaltung und Hochschulprofessionelle am Fachbereich in der Kategorie Verwaltung durch ihre operative Managementkompetenz ausüben: Einerseits, was die untergebenen Mitarbeiter(innen) anbelangt und andererseits durch die Kontrolle der Erträge der Organisationseinheit.

Auch der *zweite Management-Mechanismus* bei Tsoukas betrifft auch vorwiegend die Transformation von Arbeitskraft in Arbeit: »The ability to elicit the active cooperation from subordinate members through the provision of material and symbolic rewards« (ebd., S. 298). Da kein Kontrollsystem von Arbeit eine flächendeckende Kontrolle erreichen kann, kann durch materielle und symbolische Belohnungen die pro-aktive und zumindest teilweise selbstregulierte beziehungsweise selbstregulierende Arbeit gefördert werden. Adäquate Belohnungen sind »superordinate sets of values that are legitimate in different organizations, industries and societies, as well as depending on the individuals involved« (ebd.). In Universitäten wird die aktive Kooperation der Hochschullehrer(innen) in Studium und Lehre gefördert durch Anreize wie zum Beispiel zusätzliche wissenschaftliche Mitarbeiter(innen), Reduktion des Lehrdeputats und Forschungsfreisemester – das materielle Belohnungssystem ist also stark ar-

beitsbezogen und nicht primär auf die Erhöhung des individuellen Gehalts von Hochschullehrer(inne)n ausgerichtet – und symbolische Belohnungen wie zum Beispiel Lehrpreise (vgl. z. B. Wilkesmann und Schmid 2010). Für Angehörige der Hochschulprofessionen sind keine formalen materiellen und symbolischen Belohnungen bekannt.

Der *dritte und letzte Management-Mechanismus* ist das Streben nach Effizienz und Effektivität:

»In the context of competitive product markets and scarcity of resources, managers are organizationally compelled to »make a difference« to the resources they manage, so that their integrated utilization generates more value than their separate use...« (Tsoukas 1994, S. 298)

Definierte Kriterien für Effizienz und Effektivität der organisationalen Leistung müssen zumindest minimale gesellschaftliche Wertschätzung und Legitimität genießen, damit der Fortbestand der Organisation gesichert wird. Im Falle von Lehre und Studium an der Universität wird die effiziente und effektive Verwendung der öffentlichen Gelder gegenüber dem Kapitaleigentümer Bundesland, vertreten durch das zuständige Ministerium, anhand von Indikatoren wie zum Beispiel den Zahlen der Studienanfänger(inne)n und der Studierenden in der Regelstudienzeit sowie der Kapazitätsauslastung von Studiengängen zum Beispiel in Zielvereinbarungen festgelegt. Jenseits dieser strikten Zahlenverwendung ist eine Bewertung von Effizienz und Effektivität von Lehre und Studium eher dem Bereich des sanften Managerialismus zuzuordnen – auch weil es wie bei allen Bewertungen des Urteils von Expert(inn)en bedarf, welche als organisationale Letztinstanz *Peers* sind.

Die Handlungsmöglichkeiten für Hochschulprofessionen im Management innerhalb des spezifischen organisationalen Aufbaus der Universitäten mit struktureller Trennung zwischen Wissenschafts- und Verwaltungskanal (vgl. dazu Kapitel 13, Abbildung 13.1, in diesem Band) müssen zumindest dreigeteilt analysiert werden: Erstens können Hochschulprofessionen formal Management-Mechanismen für den manageriellen Zugriff auf die von ihnen geleitete Organisationseinheit einsetzen, welche gemäß der Definition von Tsoukas dem »Bereich des Realen« zugeordnet ist. Eine Dezernentin oder ein Fachbereichsgeschäftsführer sind zum Beispiel Vorgesetzte von Personal, verfügen über Budgethoheit, wie unter anderem die Aufgaben und Tätigkeitsbeschreibungen oben belegen, und können alle drei Management-Mechanismen Kontrolle, Kooperationsanregung sowie Effizienz und Effektivität im Bereich ihrer Zuständigkeiten exerzieren.

Zweitens verfügen die Hochschulprofessionen im Wissenschaftskanal über keine eigenen Management-Mechanismen. Durch ihre im »Bereich des Empirischen« wahrnehmbaren Managementfunktionen und –Aufgaben erfüllen sie jedoch eine Unterstützungsleistung, welche über den Bereich des Aktuellen in den »Bereich des Realen« wirkt, das heißt in das mit formalen Machtmechanismen ausgestattete obere und mittlere Management der Universität. Managementunterstützende Leistungen können der Gruppe der Qualitätsmanager(innen) und -entwickler(innen) und auch teilweise der Gruppe der Hochschulprofessionellen am Fachbereich in der Kategorie Lehre und Studium zugeschrieben werden. Durch Lehrevaluationen und -berichte, Untersuchungen zur Studienzufriedenheit oder Monitoring von bestimmten Arbeitsbereichen und -prozessen leisten sie einen Beitrag zur Kontrolle und Effizienz- und Effektivitätssteigerung.

Ein weiteres Beispiel ist das (akademische) Controlling, welches in der Entwicklungsplanung angesiedelt ist, wo nach gewissen Indikatoren wie zum Beispiel Anzahl der Publikationen oder Drittmittel für Forschung und Lehre Daten zur Entscheidungshilfe für das mittlere und oberes Management gesammelt werden. Diese Daten werden dann zum Beispiel bei der Struktur-, Kapazitäts- und Entwicklungsplanung oder Zielvereinbarungsgesprächen zwischen Hochschulleitung und individuellen Professor(inn)en verwendet. Sowohl die Mechanismen als auch die Erträge der Arbeit werden in dem folgenden Ankerbeispiel deutlich:

»Ich glaube, wir machen sozusagen, also ein Ziel, ein wesentliches Ziel ist, meiner Arbeit oder unserer Arbeit ist so etwas wie Hochschulsteuerung möglich zu machen, also der Hochschule als Ganze, der Hochschulleitung zu ermöglichen, steuernd in der Hochschule zu wirken und damit der Hochschule als Ganze so was wie eine Strategie zu entwickeln und auch zu verfolgen. Und das ist natürlich in einer Organisation, wie in einer Hochschule, die grundsätzlich auch sehr starke dezentrale Komponenten hat, nicht der alleinige Entwicklungsmodus der Hochschule, aber einer, der ganz wichtig ist. Und ich glaube, dass uns das an vielen Stellen ganz gut gelingt. [...] Der Abschluss von Zielvereinbarungen mit Fachbereichen, die seit einiger Zeit auf vorhergehenden, externen Evaluationen der Fachbereiche beruhen und wo auch wir einen relativ großen Input liefern, aus unserer Sicht an, sozusagen Fragestellungen für dieses Evaluationsverfahren und auch bei den Zielvereinbarungen dabei sind. Das ist ein Verfahren, was sich jetzt in einer Reihe von Fällen, die wir jetzt durchgeführt haben, als sehr konstruktiv und produktiv erwiesen hat, dabei, dass Fachbereiche neue Strategien zur Weiterentwicklung entwickeln und die dann auch sehr geschlossen und sehr zügig in Form von Berufungsverfahren, zum Beispiel die dann im Anschluss daran durchgeführt werden, angehen [...] Also, das ist [...] ein Beispiel.« (Interview 001, Absatz 60 und 62)

Die Zwischenanalyse erlaubt in Ergänzung zu Tsoukas die Definition eines *vierten Management-Mechanismus* von Hochschulprofessionen. Der Mechanismus wird wahrscheinlich auch in anderen Organisationen im öffentlichen Bereich anzutreffen sein, welche eine weniger strikte hierarchische Struktur als zum Beispiel private Unternehmen aufweisen, eher Trows sanftem Managerialismus zuzurechnen sind und als heteronome Organisation (Scott 1965, 1985) stark von der spezifischen und innerhalb der Organisation teilweise einmaligen individuellen Expertise profitieren. Im Handlungssystem Universität als Organisation, welches stark vom Status und den Handlungsmustern der Professor(inn)en geprägt ist, ist ein analoger positions- und expertisebegründeter Einfluss der Hochschulprofessionen erwachsen. Dieser Einfluss ist ein sanfter Management-Mechanismus, welcher in die Wissenschaft hineinwirkt. Er basiert primär auf den Managementaufgaben Organisieren, Planen, Koordinieren und Informieren beziehungsweise Beraten und ist im Bereich des Aktuellen mächtig, entfaltet aber eine Wirkung bis in den Bereich des Realen der strikten Managementmacht hinein. Die Wirkung ist dabei nicht nur abhängig von den kontingenten organisationalen und sozialen Faktoren, sondern kann auch durch das Aufkommen neuer Themen und geforderter Expertise an bestimmten Knotenpunkten an Stärke gewinnen und an Stärke verlieren, zum Beispiel durch das Abnehmen der Bologna-Reformaktivitäten und die breite Verteilung von Bologna-Expertise. Das belegt, dass ebenso wie die Management-Mechanismen der Kontrolle, Kooperationsmotivation sowie Effizienz und Effektivität auch der sanfte Management-Mechanismus der Hochschulprofessionellen von bestimmten Bedingungen bei der Wirkung abhängig ist:

»...management must create conditions of organizational quasi-closure so that certain activities of interest are controlled (e.g. the translation of labour power to actual labour, the smooth function of technology, etc) and particular results are obtained. Thus although the causal powers of management operate in open systems it is only when quasi-closed systems are constructed that a set of desirable regularities accrues.« (Tsoukas 1994, S. 298)

Der konstruierte Zustand der Quasi-Geschlossenheit ist auch eine Bedingung der Wirkungsmacht des sanften Management-Mechanismus. In der teilweise hierarchischen, teilweise kollegialen und teilweise von Gremien geprägten Steuerungs- und Entscheidungsstruktur von öffentlichen Universitäten besitzt der sanfte Management-Mechanismus eine wesentliche bessere Passform als die drei anderen Management-Mechanismen. Er ba-

siert auf eingeübten Entscheidungsgepflogenheiten der internen Steuerung von Universitäten und legitimiert sich über die Expertise der handelnden Akteure. Der Zustand der Quasi-Geschlossenheit von Aktivitäten wird zum Beispiel erreicht über die Begrenzung der Beteiligung auf bestimmte Expert(inn)en und Organisationseinheiten, die Definition als erkennbaren Prozess oder formelle Zuständigkeiten aufgrund von Funktionen in der Organisation Universität. In einer großen und viele Mitarbeiter(innen) beschäftigenden Organisation wie einer öffentlichen Universität mit vielen widerstreitenden Funktionen und Interessen sowie unzähligen parallel stattfindenden Aktivitäten in Forschung, Lehre und Steuerung kann mit einem im »Bereich des Aktuellen« verorteten sanften Management-Mechanismus viel bewegt werden.

7.4 7.4 Schlussbetrachtung

Das Kapitel wurde mit der Frage begonnen, ob bestimmte Kategorien von Hochschulprofessionen zum Management einer öffentlichen Universität gehören. In Ermangelung einer anwendbaren Grundlage zur theoretisch fundierten Analyse der Rollen, Aufgaben, Funktionen und Mechanismen der Hochschulprofessionen im Management wurde anhand der Meta-Theorie des Managements von Tsoukas (1994) ein analytisches Management-Modell für die Universität entworfen. Das Management-Modell der öffentlichen Universität grenzt sich gegenüber dem Industrie-Modell – letzteres charakterisiert durch eine klar erkennbare Position der Kapital-Eigentümer(in), eine eindeutige Hierarchie zwischen Vorgesetzten und Untergebenen und die spezifische Art der Produktion – durch seine bipolare Kapital-Eigentümer(innen)struktur ab sowie, daran gekoppelt, durch die konverse Machtstruktur, welche durch die doppelte Darstellung von Vorgesetzten und Untergebenen, und die Trennung der Produktionsart in Organisieren von wissenschaftlicher Lehre und Studium und professionelle Leistung der Lehre deutlich wird. Unter den Bedingungen des *New Public Management* führen die Besonderheiten von Management von öffentlichen Universitäten als heteronome Organisationen (Scott 1965, 1985) und die Formalisierung der Professionellen und deren Leistung (Freidson 1984) im oberen und mittleren Management zur Ausprägung einer stärker hierarchisch geprägten Steuerung und Schwächung der traditionellen akademi-

schen Selbstverwaltung (siehe Braun und Merrien 1999; Kehm und Lanzendorf 2007; deBoer, Enders und Schimank 2007; Bogumil und Heinze 2009; Hüther 2010).

Neben den organisationalen Veränderungen bedingt besonders die konverse Machtstruktur für das Management der Universität unterhalb des oberen und mittleren Managements ein Gestaltungsvakuum, was unterschiedliche Gruppen der Hochschulprofessionen fördert. In dieses Gestaltungsvakuum hinein entwickeln erstens zum Beispiel Hochschulprofessionelle mit Leitungsposition in der zentralen Universitätsverwaltung und solche im Fachbereich aus der Kategorie Geschäftsführung eigene Managementkompetenzen. Neue Aufgaben und Tätigkeitsbereiche wie zum Beispiel Qualitätsmanagement und -entwicklung von Studium und Lehre bilden sich als Vorbereitung von (empirisch) gestützten Entscheidungen im Management klar erkennbar heraus. Und drittens haben Hochschulprofessionelle am Fachbereich aus der Kategorie Studium und Lehre eine eingebunden-hybride Managementprofessionalität (Noordegraaf 2007, S. 771) als Teil ihres Portfolios ausgeprägt, welches zum Beispiel häufig auch eigenständige Lehre als professionelle Leistung umfasst.

Gemäß der eingangs vorgestellten Managementdefinition muss des Weiteren nach den *beiden Kanälen* der Universität (vgl. dazu Kapitel 13, Abbildung 13.1 in diesem Band) unterschieden werden: Im *Kanal der Verwaltung* verfügen zum Beispiel Dezernent(inn)en und Fachbereichsgeschäftsführer(innen) über eigene Managementkompetenzen, die selbstverständlich in die Hierarchien und Strukturen der zentralen Universitätsverwaltung beziehungsweise des Fachbereichs eingebunden sind. Im *Kanal der Wissenschaft* unterstützen die untersuchten Gruppen der Hochschulprofessionen operativ und strategisch das mittlere und obere Management der Universität. Folglich können zumindest drei Management-Rollen differenziert werden. Erstens arbeiten die Hochschulprofessionen dem oberen und mittleren Management zu, zweitens unterstützen sie die Professor(inn)en bei der Erfüllung ihrer Primärfunktionen in Lehre und Studium und drittens verantworten die Hochschulprofessionen bestimmte Organisationseinheiten und koordinieren Prozesse der Organisationseinheit.

Im »Bereich des Realen« verfügen die Hochschulprofessionen damit über keine eigenen Macht-Mechanismen zum Managen. Jedoch hat die detaillierte Analyse von Positionen, Aufgaben und Tätigkeitsbereichen, Funktionen und Macht gezeigt, dass Hochschulprofessionen über einen ihnen eigenen sanften Management-Mechanismus im »Bereich des Aktuel-

len« verfügen, welcher in den »Bereich des Realen« hineinwirkt. Dadurch entsteht ein Typus der Misch-Kontrolle (Noordegraaf 2007, S. 778) im Universitätsmanagement. Der sanfte Management-Mechanismus der Hochschulprofessionellen könnte auch als *kinematischer*¹³ *Management-Mechanismus* bezeichnet und durch weitere Forschung untersucht werden. Da es sich bei den Hochschulprofessionen um in eine Organisation und damit in ein soziales System eingebundene Akteurinnen und Akteure und nicht um starre Elemente handelt, kann der kinetische Management-Mechanismus¹⁴ aufgrund der Vielzahl an kontingent Handelnden und nicht klar statisch zuweisbaren Initiativen – in Analogie zur Kinematik untersucht werden. Trotz der Auffassung von Universitäten als organisationalen Akteuren (z. B. Meier 2009) und der Wandlung der Universität von einem lose gekoppelten (Weick 1976; Orton und Weick 1990) zu einem enger gekoppelten System (z. B. Fusarelli 2002) zeichnet sich die stärker hierarchisch aufgebaute Organisation Universität (z. B. Hüther 2010) weiterhin durch dezentrale Strukturen und konverse Vorgesetzten- und Untergebenenstrukturen und Bipolarität von Kapitaleigentümer(inne)n aus. Ein weiterer bei der Analyse zu berücksichtigender Aspekt ist die Anzahl der Mitarbeiter(innen), die bei Universitäten durchschnittlich in die Tausende geht. Selbst bei Begrenzung auf das Management erzeugt eine solche Struktur Asymmetrien aufgrund von Unsicherheitszonen bei Informationsstand, Expertise, Beziehungen innerhalb der Organisation und Anwendung organisationaler Regeln (Crozier und Friedberg 1993, S. 50ff.). Dabei zeigt sich einerseits, dass der kinematische Management-Mechanismus in der Beschreibung von Wandel als Prozess – im Gegensatz zur konkret greifbar machenden Beschreibung durch Projektförmigkeit (z. B. Torka 2009) – eine Spuren hinterlassende Bewegung ist.

Die formal strikten Management-Mechanismen aus dem Bereich des Realen der Hochschulleitung und des Dekanats werden durch den sanften (kinematischen) Management-Mechanismus der Hochschulprofessionellen

13 In der Physik betrachtet die Kinematik (Harten 2007, Kap. 2.1) nicht die Ursachen der Bewegung, das heißt die wirkenden Kräfte, sondern sie dient der Beschreibung der Bewegung von Körpern im Raum anhand der Begriffe Ort, Bahn, Geschwindigkeit und Energie beziehungsweise Arbeit. Die Bewegung ist dabei nicht frei, sondern durch Zwangsbedingungen eingeschränkt. Die Zwangsbedingungen, welche in der Physik als kinematische Bindungen bezeichnet werden, reduzieren die durch Messung nachvollziehbaren Freiheitsgrade der Bewegung eines Körpers.

14 Entsprechend der »prinzipiellen Ungenauigkeit der Anfangsbedingungen« (Heisenberg 1926, S. 186).

aus dem Bereich des Aktuellen ergänzt. Für die im Bereich des Empirischen wahrnehmbare Wirkung ergibt die ein sequenzielles und kombiniertes Machtgemisch, dem sich die Professor(inn)en in Gremien oder als professionell Lehrende immer schwerer entziehen können. Die sequenzielle Doppelung erzeugt einen gegenseitigen Verstärkereffekt, welcher durch die eingeübten Entscheidungsgepflogenheiten der internen Steuerung von Universitäten und der Expertise der handelnden Akteure in Präsidium beziehungsweise Rektorat und Dekanat auf der einen Seite und den Hochschulprofessionen auf der anderen Seite legitimiert ist. Die Management-Mechanismen ermöglichen, zumindest gegenwärtig, den Einzug des *New Public Managements* und die Steuerung von Universitäten nach dessen Vorgaben.

Kapitel 8

Rollen und berufliche Identitäten von Hochschulprofessionellen

Christian Schneijderberg und Natalia Schneider

8.1 Zum Stellenwert der Thematik

Berufsrollen, beruflich bestimmte soziale Positionen und soziales Prestige haben in modernen Gesellschaften wichtige Funktionen in der Prägung und Stabilisierung der Personen in Beziehung zu ihrer Umwelt und sie bergen zudem hohes identitätsstiftendes Potenzial (Luckmann und Sprandel 1972; Bourdieu 1988; Giddens 1991; Jenkins 1996; Castells 1997). Die wichtigste Funktion der Berufsrolle ist, dass sie die Umweltstabilisierung wie auch die Innenstabilisierung der Person zugleich gewährleisten kann.¹ Dabei wird den beruflichen Qualifikationen und Befähigungen, den beruflichen Leistungen und – darauf basierend – der sozialen Stellung und dem sozialen Ansehen des Berufs – als wesentliches Ordnungsmerkmal der Gesellschaft – große Bedeutung zugesprochen. Darüber hinaus sind Arbeitsstätte beziehungsweise Räume beruflicher Beziehungen eine Umgebung, in der maßgeblich identitätsstiftende Prozesse stattfinden, da sich dort wesentliche Sozialkontakte von Individuen abspielen (vgl. z. B. Stichweh 1996). Identitätskonstruktion durch den Beruf erfolgt nach Jenkins (1996, 2000, S. 14f.) als sekundäre Sozialisation – im Gegensatz zur primären Sozialisation mit Primäridentitäten (»primary identities«) wie Persönlichkeit und Gender. Zur Identitätskonstruktion tragen informelle Kontext-

¹ Neben dem Beruf bieten auch Familie und andere Bereiche des Privatlebens Sicherheit. Die Trennung von Berufs- und Privatleben birgt die Gefahr, dass der Beruf nur als Mittel zum Zweck beziehungsweise als bloßer Job angesehen wird (Schelsky 1972).

te – wie zum Beispiel Familie, Freunde und Bekannte – und formelle Kontexte – wie zum Beispiel Bildungsinstitutionen – bei (ebd., S. 17ff.; siehe auch Becker und Strauss 1972; Chickering und Reisser 1993). So ist auch bei der Analyse der beruflichen Identität(en) von Hochschulprofessionellen nach den informellen und formellen Bezügen der sekundären Sozialisation zu fragen.

Der Begriff der Identität ist aufgrund verschiedener alltagssprachlicher Verständnisse nicht einfach zu bestimmen:

»Identität bezeichnet die völlige Übereinstimmung eines Individuums oder einer Sache mit sich selbst. In Bezug auf die Identität des Menschen spricht die Psychologie von einem dynamischen Selbstkonzept, das lebenslang in Entwicklung begriffen ist, im Wechselspiel mit dem sozialen Umfeld, kontinuierlichen Veränderungen und in Form von Identitätskrisen.« (Köck und Ott 1997, S. 312; ähnlich siehe auch Hausser 1989)

Ergänzend akzentuiert die Soziologie die Konstruktion von Identität durch Interaktion und soziale Strukturen. Auch die Psychoanalyse betont das komplexe und (in die Umwelt) eingebundene Wesen der Identität (Gergen 1971, Erikson 1991).

Der Begriff Identität unterstreicht, dass sich ein Mensch mit etwas identifiziert und dabei auch eine Gruppenidentität als sein eigenes Wesensmerkmal annimmt. Der Bezug zu Anderen ist ein Element der Fremdbestimmung und Zuschreibung und zugleich ein notwendiges Element zur Heranbildung einer eigenen Persönlichkeit. Nach Erik Erikson (1991) beruht das bewusste Gefühl, eine persönliche Identität (Ich-Identität) zu besitzen, auf zwei gleichzeitigen Beobachtungen: »der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit und der damit verbundenen Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen« (ebd., S. 18). Die individuellen und sozialen Grenzen werden durch symbolische Grenzen ergänzt (Lamont und Molnár 2002). Wie bei individuellen und sozialen Grenzen kann von symbolischen Grenzen erst gesprochen werden, wenn sie von zumindest zwei Seiten als solche wahrgenommen werden. Symbolische Grenzen beziehungsweise »symbolic resources (e.g., conceptual distinctions, interpretive strategies, cultural traditions)« (ebd., S. 168) können durch (Status-)Symbole, individuelle und soziale Codes sowie Repräsentation genutzt werden, um soziale Grenzen

wie zum Beispiel Geschlecht und Klasse aufzubauen, zu erhalten, in Frage zu stellen oder einzureißen.²

Da sich das Berufsfeld der Hochschulprofessionen derzeit in einer Phase nachhaltiger Umstrukturierungs- und Differenzierungsprozesse befindet, wird vermutet, dass die individuellen, sozialen und symbolischen Rollen und beruflichen Identitäten der Gruppe der Hochschulprofessionen noch im Fluss sind. Trotz beziehungsweise gerade wegen des gegenwärtigen Entwicklungsprozesses der Hochschulprofessionellen an Universitäten interessierte in der HOPRO-Untersuchung die Frage nach dem Spannungs- und Konfliktverhältnis zwischen dem professionellen Selbstbild und dem selbst wahrgenommenen beziehungsweise von außen zugeschriebenen Fremdbild. In der multi-professionellen Organisation Universität (Henkel 2005) erscheint es besonders wichtig, dass ihre (identitätsbasierte) Rolle als Expert(inn)en und Professionelle klar erkennbar nach außen ist – sei es durch Selbst- oder Fremddefinition – und folglich auch nach innen – für das Individuum wie für die Berufsgruppe der Hochschulprofessionellen.

Begriff und Konzeption der Hochschulprofessionellen haben in Deutschland noch keine lange Tradition (Klumpff und Teichler 2008). In einigen anderen Ländern ist die Berufsgruppe schon länger Gegenstand der Analyse, allerdings mit sehr unterschiedlichen Konzepten. Celia Whitchurch (2008c; 2012, S. 111-113) zum Beispiel verwendet bei ihrer Untersuchung der »third space professionals« einen Identitätsbegriff in Anlehnung an den sozialtheoretischen Ansatz von Giddens (1991), der das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft in Hinblick auf das Verhältnis zwischen Handlung und Struktur abbildet. Der Rückgriff auf diese theoretische Basis ermöglicht es Whitchurch, bei der Analyse der professionellen Handlungsweisen auf die von den Individuen übernommenen Rollen und die sie umgebenden Strukturen und Grenzregelungen einzugehen. Whitchurch analysiert Identitätskonstruktion mit Blick auf immer

² Im Original heißt es bei Lamont und Molnár: »Symbolic boundaries are conceptual distinctions made by social actors to categorize objects, people, practices, and even time and space. They are tools by which individuals and groups struggle over and come to agree upon definitions of reality. Examining them allows us to capture the dynamic dimensions of social relations, as groups compete in the production, diffusion, and institutionalization of alternative systems and principles of classifications. Symbolic boundaries also separate people into groups and generate feelings of similarity and group membership (Epstein 1992, p. 232). They are an essential medium through which people acquire status and monopolize resources« (2002, S. 168).

neue Arbeitskonstellationen und Handlungszusammenhänge im »third space« (Whitchurch 2008b, 2010). Die Tätigkeiten und ihre Einbindung in beziehungsweise Überwindung von Strukturen und das im Fluss befindliche Alltagsgeschäft der Universität müssen trotz oder gerade wegen der Konstruktion des »third space« immer wieder neu beschrieben werden und zwar jeweils für die eingebundenen (»bounded professionals«), die grenzüberschreitenden (»cross-boundary professionals«), ungebundenen (»unbounded professionals«) und Hochschulprofessionelle mit Mischfunktionen (»blended professionals«) (ebd.). Damit ist der »third space« der Bezugspunkt der strukturell (un-)begrenzten Handlungen und potentiell Ziel der Identitätskonstruktion zugleich und nicht primär das Individuum und die soziale Berufsgruppe an sich. Während Whitchurch ihre Analyse auf Arbeitsstrukturen und -handlungen konzentriert, ist es unseres Erachtens auch erforderlich, soziale und Umwelteinflüsse zu berücksichtigen, wie in der folgenden Analyse – zunächst in theoretischer Erörterung und dann in der Darstellung empirischer Forschungsergebnisse – zu zeigen sein wird.

8.2 Theoretischer Rahmen zur Untersuchung von beruflicher Rolle und Identität

8.2.1 Verhältnis von sozialer Rolle und Identität

»In simple terms, identities organize the meaning while roles organize the function.« (Castells 1997, S. 7)

Seit einigen Jahrzehnten wird das Individuum als zentraler Orientierungspunkt von Identität in der (post-)modernen Welt verstanden:

»The individual became more central as the fundamental cultural locus of social membership and identity [...], and the primordality (if not the organizational centrality) of the nation-state and other corporate entities declined. Out of these two shifts a new model of society and identity has developed, mainly based on the individual.« (Frank und Meyer 2002, S. 88)

Für Giddens (1991, S. 52-55) und Castells (1997, S. 7-10) ist Identitätsfindung ein bewusst-rationaler und teleologischer Prozess. Für beide bietet die Globalisierung beziehungsweise die vernetzte Welt den Rahmen, um

die traditionellen beziehungsweise disziplinären Ordnungen, zum Beispiel durch Gilden oder Religion, zu überwinden. Das Individuum kann durch (bewusste und unbewusste) reflexive Selbst-Erkenntnis seine Identität konstruieren, ist dabei aber immer an den individuellen, sozialen, kulturellen, historischen und geographischen Kontext gebunden (siehe auch Alexander 1996; Lash 1999; Bendle 2002; Adams 2003). Doch gerade dieses Wissen über sich selbst ist in (post-modernen) Gesellschaften immer schwieriger herzustellen, da sich Interaktionsbereiche gleichermaßen stark differenziert haben und sich der Person somit zahlreiche Möglichkeiten zur Selbstbestimmung bieten (Frey und Hausser 1987, S. 10).

Personen, die sich mit den bestehenden Merkmalen einer Rolle beziehungsweise einer Gruppe identifizieren, übernehmen spezifische Merkmalsausprägungen zum Beispiel von Berufen und zählen diese zu ihren eigenen Persönlichkeitsmerkmalen. Bei der Herausbildung einer Identität handelt es sich um einen Prozess, bei dem entweder die äußeren Merkmale einer sozialen Rolle übernommen werden oder die einer bestehenden Gruppe angenommen und zu den Eigenschaften der eigenen Person gerechnet werden:

»The verb ›to identify‹ is a necessary accompaniment of identity: there is something active about the word which cannot be ignored. Identity is not ›just there‹, it must always be established« (Jenkins 1996, S. 4).

Dieser Prozess ist zur Herausbildung einer eigenen Persönlichkeit notwendig (Mead 1973; Giddens 1991; Jenkins 1996; Castells 1997). Personen haben damit die Möglichkeit, sich auf Grundlage ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen zu vergleichen. Die Personen- oder Gruppeneigenschaften dienen dabei als Orientierung. In (post-)modernen Gesellschaften ist die Identität weder Substanz noch soziale Vorgabe sondern eine Konstruktion (Lührmann 2006). Sowohl die Selbst- als auch die Gruppenidentität bleibt stets ein Element der Fremdbestimmung und Zuschreibung, da die Erwartungen, Werte, Handlungsmuster und Verhaltensweisen stets in Interaktionsprozessen bestimmt werden (Mead 1973; Giddens 1991; Jenkins 1996; Castells 1997). Die Identität einer Akteurin beziehungsweise eines Akteurs bedarf somit einerseits der sozialen Bestätigung und andererseits der Selbstdarstellung. Soziale Bestätigung produziert und reproduziert Identität, denn die soziale Bestätigung regiert ihrerseits zugleich auf die identitätsgesteuerte Selbstdarstellung des Akteurs (Schimank 2010). So hat Identität zunächst eine Art Arbeitscharakter, welcher abhängig von einem Subjekt ist, das aktiv die Verantwortung für sein

Selbst- und Weltverhältnis trägt und sich kontinuierlich um diese zu kümmern hat. Somit entwirft und konstruiert es seine Selbstverortung, die jedoch stets der Zustimmung anderer bezüglich seiner Entwürfe und Konstruktionen bedarf (Keupp u. a. 1999).

Interaktionsprozesse sind demzufolge aufgrund ihrer zirkulären Kausalität für die Person von hoher Relevanz: Diese vollziehen sich nicht monologisch sondern in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umgebung. Mead (1934) sieht Identität (»self«) als Resultat der von den Individuen in der Interaktion ausgehandelten Wirklichkeitsdefinitionen und -konstruktionen. Individuum und Gesellschaft treten somit, zumindest theoretisch, in Beziehung. Mead schreibt in seiner Theorie der sozialen Identität: »it is impossible to conceive of a self arising outside of social experience« (Mead 1934, S. 247). Durch die Einbettung des Selbst in soziale Erfahrungen – Sinnerfahrungen, Geist, Bewusstsein und Identität werden durch soziale Interaktionen erzeugt und wirken wieder auf sie zurück – ist Identität gleichermaßen Ursache beziehungsweise Auslöser sozialer Interaktionen und auch deren Folge beziehungsweise Produkt. Mead unterscheidet dabei zwei Komponenten des Selbst. Das »Me« verkörpert die sozialen Rollen und Erwartungen der anderen an das Selbst. Ein Teil der Identität entsteht in Internalisierungsprozessen während der Interaktion (soziales Selbst). Das »I« ist das spontane beziehungsweise aktive Selbst. Diese Komponente des Selbst ist Vorbedingung für Identifikation und Internalisierung von sozialen Rollen mit gleichzeitiger Möglichkeit der kritischen Distanzierung, das heißt Selbstreflexion, vom sozialen Selbst (ebd.).

Mead (1934, S. 152-164 und 253-260) sieht die Identitätsentwicklung des Individuums als Prozess der Rollenübernahme (»taking the role of the other«). Diese basiert auf Verhaltenserwartungen der Mitglieder einer Gesellschaft, ebenso wie der Verhaltenserwartung der beziehungsweise des Rollenhandelnden, und ist von bestimmten Situationen abhängig; jedoch unabhängig von persönlichen Merkmalen der Handelnden. Dabei bezieht sich der Rollenbegriff auf ein regelmäßig ablaufendes Verhalten, wodurch die Rollenträgerin beziehungsweise der Rollenträger einen bestimmten Platz in der gesellschaftlichen Ordnung einnimmt beziehungsweise einnehmen muss, um die Erwartungen zu erfüllen, das heißt die Rolle auszufüllen. Der Platz kann durch verschiedene Umstände definiert werden, zum Beispiel durch eine bestimmte Funktion der Rolle oder Mitgliedschaft in einer Gruppe. Das Rollenhandeln wird durch die Rechte und Pflichten

des Platzes im sozialen Raum gesteuert (ebd.).³ Für die Rolleninhaberin beziehungsweise den Rolleninhaber besteht ein gewisser Gestaltungsspielraum, um nach eigenem Verständnis die Rolle auszugestalten beziehungsweise dieser gerecht zu werden. Selbstverständlich impliziert dies auch, dass eine Rolle auch abgelehnt werden kann. Wichtig ist, gerade auch mit Blick auf die multifunktional tätigen Hochschulprofessionellen, dass eine Person gleichzeitig mehrere Rollen inne haben kann und dann kontext- und situationsabhängig zwischen verschiedenen Rollen wechseln muss, woraus Rollenkonflikte entstehen beziehungsweise welche bewusst zur Entwicklung der Rolle(n) genutzt werden kann.

8.2.2 Identitätskonstruktion und berufliche Identität von Hochschulprofessionellen

Wie oben dargelegt, setzen sich Rollen aus einem Bündel an Erwartungen zusammen, die an die Rolle gerichtet werden. Die Erwartungen werden von außen an die Rollenträgerin beziehungsweise den Rollenträger herangetragen, daneben stehen innere Erwartungen der Rollenträgerin beziehungsweise des Rollenträgers selbst. Die Erwartungen von außen und innen müssen in ein Gleichgewicht gebracht werden, um der Gefahr vorzubeugen, immer nur das zu tun, was andere von uns erwarten; auf Basis dieser Wechselbeziehung kann eine Ich-Identität gebildet werden, deren Synonym in der Psychologie das Selbstbewusstsein oder Selbstvertrauen ist. Jenkins kreiert:

»two ideal-typical models of identification: self- or group identification (internally oriented) and the categorizing of others (externally-oriented). All actors are subject to both. In terms of collective identification, there are therefore two analytically

³ Linton (1973, S. 311; in Miebach 2010, S. 40f.) definiert diesen zeit- und systemgebundenen Platz eines Individuums als Status bzw. Position, wobei er beide Begriffe synonym verwendet. Entsprechend beschreibt er *Rolle* als »die Gesamtheit der kulturellen Muster, die mit bestimmten Status verbunden sind« (ebd.). Als kulturelle Muster bezeichnet er Verhaltensweisen, Einstellungen und Wertvorstellungen der Individuen in der entsprechenden Position bzw. mit dem entsprechenden Status. Den Kern der Rolle bilden jedoch die Verhaltensweisen, wodurch sich die Rolle als dynamischer Aspekt einer Position bzw. eines Status ergibt (ebd.). Nach Miebach (2010, S. 40f.) fassen neuere Rollentheorien die Position als Platz der Rollenträgerin bzw. des Rollenträgers in der Gesellschaft und Status als Ort eines Individuums auf einer Rangskala der Wertschätzung, die in Verbindung mit Prestige gesehen werden muss.

distinct ways in which collectives may be socially constituted: as groups and as categories, based, respectively, in processes of internal group identifications, and external group categorizations« (Jenkins 1996, S. 80).

Nach Jenkins entsteht die interdependente Identifikation und Kategorisierung als Gruppe durch drei Prozesse: erstens durch eine gruppeninterne Definition (»internal definition«) als (positive oder negative) Kategorisierung der Selbstzuschreibung in Abgrenzung zu anderen; zweitens durch Fremdzuschreibung (»external definition«) durch andere, was auch Einfluss auf deren Verhalten gegenüber der als anders erkannten Gruppe hat; und, drittens, die Verteidigungsdefinition (»defense definition«), welche auf Basis der Selbstzuschreibung zur Abwehr von Fremddefinitionen genutzt wird und durch Resistenz und Reaktion dazu beitragen kann die eigene Gruppenidentität kategorisch zu verfestigen (ebd., S. 8f.). Alle drei Definitionen und die daraus resultierenden Identitätskategorien können ebenfalls auf die individuelle Identitätskonstruktion angewandt werden (Jenkins 1996, S. 68-79). Inspiriert von Goffman (1983) und Giddens (1991), entwirft Jenkins (2000, S. 10) drei Ordnungsmuster sozialer Phänomene (»orders of social phenomena«), welche eine soziale Welt von selbstbewussten Individuen (»embodied individuals«) konstituiert:

- »the individual order, the world of embodied individuals and »what-goes-on-in-their-heads«;
- the interaction order, the world of co-presence and relationships between embodied individuals, of »what-goes-on-between-people«;
- the institutional order, the world of patterned, organized and symbolically-templated »ways-of-doing-things«« (ebd.)

Die Verkörperung (»embodiment«) ist ein wechselseitiger Prozess unter Individuen, innerhalb von Institutionen beziehungsweise Organisationen und der Gesellschaft als Ganzes. Dabei sind laut Jenkins drei miteinander überlappende aber doch klar unterscheidbare Ordnungsmuster erkennbar: erstens in Individuen (»individual bodies«) und die durch sie verkörperte Persönlichkeit (»embodied point of view of selfhood«); zweitens im gemeinsamen Raum der Präsentation und Wahrnehmung (»collective space of set and setting«) und den Praktiken der Interaktion zwischen selbstbewussten Individuen; und drittens in der institutionalisierten Zuteilung von Raum, welche durch Gebäude, Territorien, sichtbare Symbolik etc. zum Ausdruck kommt (ebd.).

Die Untersuchung der beruflichen Identität von Hochschulprofessionellen ist nicht von vornherein erfolgsversprechend. Zwar lassen vorliegende Erkenntnisse anderer Untersuchungen und die konzeptionellen Vorarbeiten zur HOPRO-Untersuchung (siehe Kapitel 1 in diesem Band) Vermutungen zum Charakter der beruflichen Identität zu. Jedoch ist die explorativ angelegte HOPRO-Untersuchung in erster Linie mit dem Anspruch angetreten, die Funktionen, Positionen sowie Aufgaben und Tätigkeiten der Hochschulprofessionellen zu erhellen. Jedoch liegt es nahe, darüber hinaus der beruflichen Identität von Hochschulprofessionellen nachzugehen – entsprechend der Aussage: »Erst in der Organisationsform, in der Arbeit in ausdifferenzierter Rollenstruktur sich konstituiert, sprechen wir von Berufen« (Luckmann und Sprondel 1972, S. 13). So ist zu untersuchen, ob die Hochschulprofessionellen diese Organisationsform als Beruf auch von sich aus erkannt und verinnerlicht haben. Wenn bestimmte Arten von Arbeit einen eigenen Namen bekommen beziehungsweise damit zu definierten Berufen werden, kann ein wesentlicher Teil der mit Arbeit und Beruf zusammenhängenden Identität eines Individuums entstehen (Becker und Carper 1972, S. 264). Diese Berufsbezeichnungen:

»enthalten ein großes Maß an symbolischer Bedeutung, die gewöhnlich zu einem Bestandteil der Identität wird. Erstens legen diese Namen einen Tätigkeitsbereich fest, der alleine denen gehört, die den Namen tragen, und sie bestimmen die Stellung dieses Bereichs in einem breiten Feld ähnlicher Tätigkeiten. Zweitens implizieren sie zu einem gut Teil die Eigenschaften ihrer Träger, und diese Bedeutungen werden oft zu ausgefeilten Ideologien systematisiert, welche die Qualitäten, Interessen und Fähigkeiten derer, die den Namen tragen, festhalten.« (ebd.)

Als Merkmale der Identifikation mit einem bestimmten Beruf gelten die Bindung an die Aufgabe, inklusive Eingrenzung der Menge von Arbeitsaufgaben (ebd., S. 266-268), die Einschränkung auf bestimmte Arten von Organisationen, inklusive darin existierenden Positionen, die als gegenwärtig und zukünftig erstrebenswertes Arbeitsumfeld erachtet werden (ebd., S. 269-271), und die soziale Position des Berufes in der Gesellschaft, die gleichzeitig eine implizite Aussage über die Person, welche diese Arbeit tut, und ihre Qualifikationen und Kompetenzen, enthält (ebd. S. 279-273).

Aus der umfangreichen Literatur zu Arbeit und Beruf (z. B. Daheim 1970; Luckmann und Sprondel 1972, Beck, Brater und Daheim 1980; Pongratz und Voß 1998; Kurtz 2001a, Krüger u. a. 2003; Ammann 2004) wurden für die HOPRO-Untersuchung folgende Aspekte zur beruflichen Situation ausgewählt:

- Arbeitsinhalte: Zufriedenheit mit Arbeitsinhalten; Möglichkeit, eigene Ideen einzubringen; Möglichkeit, eigene Fähigkeiten und Kenntnisse einzusetzen; Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen; und Sichtbarkeit der Arbeitsergebnisse.
- Karrieremöglichkeiten: erreichte Position, Höhe des Einkommens; Aufstiegsmöglichkeiten und gesellschaftliches Ansehen des Berufes.
- Arbeitsklima: Zusammenarbeit mit den direkten Vorgesetzten; Zusammenarbeit mit Kolleg(inn)en; und Zusammenarbeit mit anderen (Status-)Gruppen in der Universität.
- Weitere Aspekte: Arbeitszeit; Sicherheit des Arbeitsplatzes und Tätigkeit insgesamt.

In den entsprechenden Fragekomplexen (siehe unten die Tabellen 8.1 bis 8.6) wurden die Aspekte auf die Fragestellung angepasst und gegebenenfalls differenziert.

In der genannten Literatur wird zwischen objektiven und subjektiven Kriterien für den Berufserfolg unterschieden. Zum objektiven Berufserfolg zählen Jahresbruttogehalt, wöchentliche Arbeitszeit, das Innehaben einer Leitungsfunktion und, ob die Stelle befristet ist oder nicht. Zum subjektiven Berufserfolg werden das Entsprechen der beruflichen Situation mit den eigenen Vorstellungen und Aspekte der Berufszufriedenheit gezählt. Die genannten Kriterien flossen in die Befragung von Hochschulprofessionellen mit ein, allerdings ohne die Befragten explizit bewertend nach Erfolg oder Misserfolg zu fragen. Die objektiven und subjektiven Kriterien werden auch in Fragen nach den Gründen für die Berufswahl thematisiert: gute Beschäftigungsaussichten, Vielfalt der beruflichen Gestaltungsmöglichkeiten, Entsprechen der Begabungen, Qualifikationen und Kompetenzen, Passung zu vorherigen (Berufs-)Erfahrungen, Freiraum für persönliche Entwicklung und das Finden keiner besseren Alternative.⁴ Ebenso basiert berufliche Zufriedenheit auf einem solchen Spektrum subjektiver und objektiver Kriterien.

Im Kontext der HOPRO-Untersuchung wird Identität zweifellos als Selbstwahrnehmung beziehungsweise das Selbsterleben der eigenen Person innerhalb ihres beruflichen Umfeldes erschlossen. Sie könnte jedoch weiter gefasst sein als das gesamte Antwortrepertoire auf die Fragen: »Wer bin

⁴ Vor allem in der soziologischen Literatur stehen auch Berufswahlgründe wie der Wunsch nach Veränderung der sozialen Verhältnisse im Mittelpunkt, welche allerdings hier nicht mit aufgenommen wurden.

ich?» beziehungsweise »Wer sind wir? Wie bin ich geworden? Was ich bin? Wer will ich sein? Was tue ich? Wie sehen mich die anderen?« (Abels 2008). So wird bei der Analyse der Ergebnisse der HOPRO-Untersuchung auch geprüft, wie weit Antworten auf derartige Fragen gefunden werden können.

8.3 Selbstverständnis von Hochschulprofessionellen – Ergebnisse der schriftlichen Befragung

8.3.1 Selbstwahrnehmung der beruflichen Situation

Hochschulprofessionelle halten verschiedene Termini zur Charakterisierung ihrer beruflichen Rolle⁵ für angemessen. Wie Tabelle 8.1 zeigt, verstehen sich die Befragten am ehesten als Dienstleister(in), *Hochschulprofessionelle(r)*⁶ und Expertin beziehungsweise Experte, seltener dagegen als Generalist(in) und am wenigsten als Wissenschaftler(in). Allerdings zeigen sich deutliche Unterschiede in der Standardabweichung, was auf eine breite Streuung des Selbstverständnisses unter den Befragten hinweist.

Zumeist sind die Selbstcharakterisierungen im Durchschnitt der jeweiligen Funktionsbereiche der Hochschulprofessionellen gering. Es gibt jedoch zwischen manchen Bereichen bemerkenswerte Unterschiede: Als Generalist(in) verstehen sich Hochschulprofessionelle auf Leitungspositionen in der zentralen Verwaltung (im Durchschnitt 2,6 auf einer Skala von 1 = »trifft völlig zu« bis 5 = »trifft überhaupt nicht zu«) am häufigsten und die in Studienberatung und -services Tätigen (3,0) am wenigsten; als Experte(in) fühlen sich die auf zentralen Leitungspositionen Tätigen (2,4) am ehesten charakterisiert und diejenigen, die Aufgaben der Geschäftsführung und des Managements in Fachbereichen haben (2,9), am wenigsten.

5 Im Fragebogen wurde nach der Primärfunktion beziehungsweise maximal zwei Primärfunktionen gefragt. Da bei der Rekodierung keine klar erkennbare erste und zweite Primärfunktion oder eine Gewichtung gemacht werden konnte, sind Hochschulprofessionelle in den ausgewählten Funktionsbereichen der Tabellen, sofern sie nur eine Primärfunktion angaben, einfach und sofern sie zwei Primärfunktionen angaben ggf. doppelt abgebildet.

6 Um Verwirrungen mit dem Begriff vorzubeugen, der auch den Forschungsgegenstand bezeichnet, ist *Hochschulprofessionelle(r)* als Selbstbeschreibung für die berufliche Situation im folgenden Fließtext immer kursiv gedruckt.

Tabelle 8.1 Selbstverständnis der Hochschulprofessionellen im Hinblick auf die berufliche Situation nach ausgewählten Funktionsbereichen (Mittelwerte)

	Leitungsposition zentrale Universitätsverwaltung	Fachbereich (Geschäfts- führung und Manage- ment)	Entwicklungsplanung und Qualitätsvergewis- sung & -entwicklung	Internationales und Mo- bilität	Studienberatung und -services	Insgesamt
Hochschulprofessionelle(r)	2,2	2,1	2,2	2,0	2,2	2,3
Generalist(in)	2,6*	2,7*	2,7*	2,7*	3,0*	3,0*
Expert(in) bzw. Spezialist(in)	2,4*	2,9*	2,7*	2,5*	2,5*	2,5*
Wissenschaftler(in)	3,7	3,6	3,7	3,5	3,6	3,6
Dienstleister(in)	1,9	2,1	2,1	2,0	1,9	1,9

Frage 7.3: Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Ihre berufliche Situation zu? Sie verstehen sich als: Skala von 1 = »trifft völlig zu« bis 5 = »trifft überhaupt nicht zu«.

* = signifikante Werte.

Quelle HOPRO-Befragung 2009–2010

Bemerkenswerte Unterschiede in der Charakterisierung zeigen sich jedoch nach der beruflichen Situation:

- Als Dienstleister(in) empfinden sich die Befragten eher, die (a) lange an der Hochschule tätig sind, (b) in einer relativ niedrigen Gehaltsstufe eingruppiert sind und (c) wenig Aufgaben in Lehre und Forschung haben;
- als *Hochschulprofessionelle(r)* sehen sich vor allem diejenigen, die (a) lange an der Hochschule tätig sind, (b) in einer höheren Gehaltsstufe eingeordnet sind, (c) sich für diese Tätigkeit aufgrund eigener Fähigkeiten entschieden haben und (d) ihre Arbeit als Alternative zu Forschung und Lehre verstehen;
- als Expert(in) empfinden sich vor allem diejenigen, die (a) lange an ihrer Hochschule und (b) auf ihrer Stelle sind, (c) relativ hoch eingruppiert sind und (d) sich als für ihren Aufgaben- und Tätigkeitsbereich ausgebildet verstehen;
- als Generalist(in) empfinden sich eher (a) männliche Befragte, (b) relativ hoch Eingruppierte, (c) Personen, die sich für ihre Tätigkeit aufgrund ihrer Befähigungen entschieden haben, (d) Personen, die Aufga-

- ben der Entwicklungsplanung haben, und schließlich Personen, deren Tätigkeitsfeld an der Hochschule relativ neu ist;
- schließlich sehen sich vor allem diejenigen als Wissenschaftler(in), die (a) männlich sind, (b) einen hohen Bildungsabschluss haben, (c) sich für ihre Tätigkeit ausgebildet fühlen, (d) länger in Forschung und Lehre tätig waren, (e) auch als Hochschulprofessionelle Aufgaben in Lehre und Forschung haben, (f) Aufgaben von Forschungs- und Lehrkoordination haben, (g) deren Tätigkeiten relativ wenig mit Verwaltungsaufgaben zu tun haben und (h) relativ niedrig eingruppiert sind.

Die Aussagen verweisen auf vielerlei Zusammenhänge von Arbeitssituation und Selbstverständnis. Allerdings kann auf dieser Basis nicht eindeutig geklärt werden, wieweit die gegebene Arbeitssituation das Selbstverständnis prägt beziehungsweise wieweit die Hochschulprofessionellen ihre berufliche Rolle entsprechend ihrem Selbstverständnis gestalten.

8.3.2 Selbst- und Fremdwahrnehmung der Arbeitssituation von Hochschulprofessionellen

Ergänzend zum beruflichen Selbstverständnis wurden die Hochschulprofessionellen nach ihrer Arbeitssituation gefragt. Besonders häufig halten die die Charakterisierung für zutreffend, dass sie an Schnittstellen arbeiten (je nach Funktionsbereich ergeben sich Mittelwerte von 1,5 bis 1,7 auf einer Skala von 1 = »trifft völlig zu« bis 5 = »trifft überhaupt nicht zu«). Fast ebenso häufig halten sie es für richtig, ihre Arbeit als multifunktional zu charakterisieren (1,8 im Durchschnitt), wie Tabelle 8.2 zeigt. Am wenigsten als zutreffend erachten sie die Charakterisierung, dass sie Routine-tätigkeiten ausführen (2,7 bis 3,1).

Tabelle 8.2 Arbeitssituation von Hochschulprofessionellen nach ausgewählten Funktionsbereichen (Mittelwerte)

	Leitungsposition zentrale Universitätsverwaltung	Fachbereich (Geschäfts- führung und Manage- ment)	Entwicklungsplanung und Qualitätsvergewisse- rung und -entwicklung	Internationales und Mobilität	Studienberatung und -services	Insgesamt
Sie sind Troubleshooter (Vermittler/in in schwierigen Situationen)	2,0*	2,1*	2,3*	2,3*	2,4*	2,4*
Sie springen oft dort ein, wo unmittelbarer Bedarf besteht	2,2	2,3	2,3	2,3	2,4	2,4
Sie sind multifunktional tätig	1,6*	1,6*	1,7*	1,7*	1,8*	1,8*
Sie arbeiten an Schnittstel- len	1,5*	1,5*	1,5*	1,6*	1,7*	1,7*
Sie gestalten neue Tätig- keitsfelder	2,1	2,1	2,1	2,1	2,2	2,2
Sie führen Routinetätigkei- ten aus	3,1	2,7	3,0	2,9	2,8	2,9

Frage 6.7: Inwieweit treffen folgende Aussagen auf die Arbeitssituation von Hochschulprofessionellen zu? Skala von 1 = »trifft völlig zu« bis 5 = »trifft überhaupt nicht zu«. * = signifikante Werte

HOPRO-Befragung 2009–2010

Ganz anders wird die Arbeitssituation von Hochschulprofessionellen jedoch seitens der Hochschullehrer(innen) wahrgenommen, wie Tabelle 8.3 zeigt. Während 83 Prozent der Hochschulprofessionellen ihre Situation als Arbeit an Schnittstellen charakterisieren, schätzen dies nur 53 Prozent der Hochschullehrer(innen) so ein. Noch etwas größer sind die Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung in den Aussagen zur Multifunktionalität der Arbeit von Hochschulprofessionellen. Nur 38 Prozent der Hochschulprofessionellen betrachten die Ausführung von Routinetätigkeiten als charakteristisch für ihre Arbeit, wohl aber – in der Fremdwahrnehmung – etwas mehr als die Hälfte der Hochschullehrer(innen) (55 %). Offenkundig halten die Hochschullehrer(innen) die Arbeit von Hochschulprofessionellen für weniger komplex, als dies in der Selbstwahrnehmung der Hochschulprofessionellen zum Ausdruck kommt.

Tabelle 8.3 Vergleich der Meinung von Professor(innen) und Hochschulprofessionellen zur Arbeitssituation von Hochschulprofessionellen (Mittelwerte und Prozent)

Sicht der Professor(innen)				
Hochschulprofessionelle...	AM	Trifft (völlig) zu	teils teils	Trifft (überhaupt) nicht zu
sind Troubleshooter	3,2	29	29	42
springen oft dort ein, wo unmittelbarer Bedarf besteht	3,2	33	26	42
sind multifunktional tätig	2,7	47	26	28
arbeiten an Schnittstellen	2,5	53	33	14
gestalten neue Tätigkeitsfelder	2,8	41	31	28
führen Routinetätigkeiten aus	2,5	55	30	16
Sicht der Hochschulprofessionellen				
Hochschulprofessionelle...	AM	Trifft (völlig) zu	teils teils	Trifft (überhaupt) nicht zu
sind Troubleshooter	2,4	60	24	17
springen oft dort ein, wo unmittelbarer Bedarf besteht	2,4	60	22	18
sind multifunktional tätig	1,8	80	14	5
arbeiten an Schnittstellen	1,7	83	12	5
gestalten neue Tätigkeitsfelder	2,2	69	16	15
führen Routinetätigkeiten aus	2,9	38	32	31

Frage 6.7 (HOPRO-Befragung 2009–2010): Inwieweit treffen folgende Aussagen auf die Arbeitssituation von Hochschulprofessionellen zu? Frage 3.10 (Hochschullehrer(innen)-Befragung 2010 im Rahmen der HOPRO-Untersuchung): Inwieweit treffen Ihrer Meinung nach folgende Aussagen auf die allgemeine Arbeitssituation von Hochschulprofessionellen zu: Skala von 1 = »trifft völlig zu« bis 5 = »trifft überhaupt nicht zu«.

AM = Arithmetischer Mittelwert.

HOPRO-Befragung 2009–2010 und Hochschullehrer(innen)-Befragung 2010 im Rahmen der HOPRO-Untersuchung

8.3.3 Wahrgenommene Akzeptanz der Hochschulprofessionellen

Für die Einschätzung der eigenen Rolle ist auch wichtig, wie man meint, von anderen gesehen zu werden. So wurden die Hochschulprofessionellen mit Blick auf ausgewählte Akteursgruppen gefragt, wie weit bei diesen nach ihrer Einschätzung eine Akzeptanz ihrer Funktion und ihrer Tätigkeiten gegeben ist. Erstens deutet Akzeptanz auf die vorhandene Wahrnehmung der eigenen Funktion durch andere hin. Zweitens kommt dabei die Übersetzungsleistung durch die Hochschulprofessionellen – sprich die individuellen, institutionellen und Interaktions-Ordnungsmuster (Jenkins 2000,

S 10) – zum Ausdruck. Dabei zeigt sich generell in den Antworten – sowohl zur Funktion insgesamt (siehe Tabelle 8.4) als auch zu den Tätigkeiten – eine weitgehende Akzeptanz: Die durchschnittlichen Mittelwerte betragen etwa 2,0 auf einer Skala von 1 = »sehr hoch« bis 5 = »sehr gering«.⁷

Tabelle 8.4 Wahrgenommene Akzeptanz von ausgewählten Gruppen der Funktion von Hochschulprofessionellen nach ausgewählten Funktionsbereichen (Mittelwerte)

	Leitungsposition zentrale Universitätsverwaltung	Fachbereich (Geschäftsführung und Management)	Entwicklungsplanung	Internationales und Mobilität	Studienberatung und -services	Insgesamt
Hochschulleitung	1,9	2,2	2,2	2,2	2,4	2,4
Vorgesetzte der Organisationseinheit	1,6	1,7	1,7	1,7	1,9	1,8
Dekan(in)	2,1	1,8	2,2	2,1	2,3	2,3
Professor(innen)	2,2	2,2	2,6	2,4	2,5	2,5
Wiss. Mitarbeiter(innen) in Forschung und Lehre	2,2	2,3	2,4	2,3	2,3	2,3
Andere Hochschulprofessionelle	1,9	1,8	2,0	1,9	2,0	2,1
Technisch-admin. Mitarbeiter(innen)	2,1	2,1	2,4	2,3	2,4	2,3
Studierende	2,1	1,9	2,1	1,9	1,9	2,0
Externe Kooperationspartner(innen)	1,9	2,3	2,2	2,0	2,0	2,0

Frage 6.2: Wie schätzen Sie die Akzeptanz Ihrer Funktion als Hochschulprofessionelle/r an sich (Spalte A) und die Ausführung Ihrer Tätigkeiten (Spalte B) bei folgenden Personengruppen ein? Skala von 1 = »sehr hoch« bis 5 = »sehr gering« plus »Antwortmöglichkeit nicht beantwortbar«.

HOPRO-Befragung 2009–2010

Allerdings sehen sich die Hochschulprofessionellen nicht von allen Bezugsgruppen in gleichem Maße akzeptiert. Am höchsten stufen sie die Akzeptanz seitens der unmittelbaren Vorgesetzten (1,8) ein und am geringsten seitens der Professor(inn)en (2,5).

⁷ Die Frage beantwortete die Mehrheit der Befragten. Der prozentuale Anteil von »nicht beantwortbar« variiert nach Personengruppe, zum Beispiel Vorgesetzte der Organisationseinheit mit gut 7 Prozent, Professor(inn)en mit knapp 20 Prozent und andere Hochschulprofessionelle mit knapp 14 Prozent.

8.3.4 Bedeutung ausgewählter Berufsaspekte für die Hochschulprofessionellen

Anknüpfend an die anfänglichen theoretischen Ausführungen erscheint die Annahme plausibel, dass eine Rolle eher übernommen wird, wenn die eigenen Erwartungen an die Tätigkeit weitgehend der tatsächlichen Tätigkeit entsprechen. Daher wurde in der schriftlichen Befragung der Hochschulprofessionellen sowohl gefragt, welche Aspekte des Berufs für sie persönliche Bedeutung haben, als auch, wodurch ihr Beruf tatsächlich gekennzeichnet ist.

Wie Tabelle 8.5 zeigt, messen die Hochschulprofessionellen einer Vielzahl von Aspekten ihrer Berufssituation hohe Bedeutung zu: eigenverantwortliches Arbeiten (1,4 auf einer Skala von 1 = »in sehr hohem Maße« bis 5 = »gar nicht, in sehr geringem Maße«), gutes Betriebsklima (1,4), die Möglichkeit, eigene Ideen zu verwirklichen, sowie Möglichkeiten zur Einflussnahme (jeweils 1,6), verantwortungsvolle (1,6) und abwechslungsreiche Aufgaben (1,7) und schließlich, eine Arbeit zu haben, die sie fordert (ebenfalls 1,7). Von geringerer Bedeutung – allerdings auch über dem Mittelwert der Skala – sind ihnen demgegenüber übersichtlichen und geregelten Aufgaben sowie flexible Arbeitsortgestaltung (jeweils 2,8), aber auch guten Aufstiegsmöglichkeiten (2,5) und genug Zeit für Freizeitaktivitäten (2,4).

Nicht überraschend ist, dass die tatsächliche berufliche Situation nicht in allen Aspekten der zugeschriebenen Bedeutung voll entspricht. Eindeutig am wenigsten sehen die Befragten ihre Vorstellungen im Hinblick auf gute Aufstiegsmöglichkeiten erfüllt (Differenz von 1,3 in den Skalenwerten zwischen »wichtig« und »zutreffend«). Es folgen angemessenes Einkommen (0,8) sowie gutes Betriebsklima, Möglichkeiten zur Einflussnahme und Möglichkeit zur beruflichen Weiterbildung (jeweils 0,7). Dagegen fallen im Hinblick auf gesellschaftliche Anerkennung, eine Arbeit zu haben, die einen fordert, und die Möglichkeit zur Zusammenarbeit mit anderen (jeweils 0,2), Bedeutungszuschreibung und Wahrnehmung der tatsächlichen Situation kaum auseinander.

Tabelle 8.5 Persönliche Bedeutung ausgewählter Aspekte des Berufes für Hochschulprofessionelle nach ausgewählten Funktionsbereichen (Mittelwerte)

	Leitungsposition zentrale Universitäts- verwaltung	Fachbereich (Geschäfts- führung und Management)	Entwicklungs- planung & Qualitätsver- gewisserung & -entwicklung	Internationales und Mobilität	Studien- beratung und -services	Insgesamt
Übersichtliche und geregelte Arbeitsaufgaben	3,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,8
Möglichkeit zur Verwendung erworb. Qualifikat.	2,0	2,1	1,9	1,9	1,9	1,9
Arbeitsplatzsicherheit	1,9	1,8	1,9	1,8	1,7	1,8
Gesellschaftliche Anerkennung	2,4	2,6	2,5	2,5	2,5	2,4
Möglichkeiten, eigene Ideen zu verwirklichen	1,4	1,7	1,7	1,6	1,6	1,6
Eigenverantwortliches Arbeiten	1,3	1,4	1,4	1,3	1,4	1,4
Gutes Betriebsklima	1,3	1,5	1,4	1,4	1,4	1,4
Möglichkeit zur berufl. Weiterqualifizierung	2,1	2,3	2,1	2,1	2,0	2,0
Gute Aufstiegsmöglichk.	2,5	2,6	2,5	2,5	2,5	2,5
Angemess. Einkommen	1,9	2,0	1,9	2,0	2,0	1,9
Möglichkeit zur Einflussnahme	1,6	1,8	1,9	1,8	2,0	1,9
Verantwortungsvolle Aufgaben	1,4	1,6	1,7	1,5	1,6	1,6
Eine Arbeit zu haben, die Sie fordert	1,5	1,7	1,7	1,6	1,7	1,7
Genug Zeit für Freizeitaktivitäten	2,6	2,4	2,4	2,4	2,4	2,4
Übernahme von Koordinierungs- und Leitungsaufgaben	1,7	1,9	2,0	2,0	2,1	2,1
Möglichkeit zur Zusammenarbeit mit Anderen	1,7	1,9	1,8	1,7	1,7	1,8
Möglichkeit, Nützliches für die Gesellschaft zu tun	2,0	2,3	2,1	2,1	2,0	2,0
Abwechslungsreiche Aufgaben	1,5	1,7	1,6	1,6	1,7	1,7
Flexible Arbeitsortgestaltung (z. B. Tele-Arbeit)	2,9	2,8	2,6	2,7	2,8	2,8
Flexible Arbeitszeiten (z. B. Gleitzeit)	2,0	1,9	1,8	1,8	1,8	1,9
Gute Möglichkeit, Familie und Beruf zu vereinbaren	2,3	2,4	2,4	2,1	2,3	2,2

Frage 7.1: Wie wichtig sind Ihnen persönlich die folgenden Aspekte des Berufes? Skala von 1 = »in sehr hohem Maße« bis 5 = »gar nicht/in sehr geringem Maße«.

Quelle HOPRO-Befragung 2009–2010

Da insgesamt die Hochschulprofessionen noch in vieler Hinsicht keine formell stabilisierte und von Traditionen geprägte Berufsgruppe darstellen, erscheinen die Differenzen zwischen der zugeschriebenen Bedeutung und der tatsächlichen beruflichen Situation in den meisten Aspekten als bemerkenswert gering. So kann die Differenz von 0,5 im Hinblick auf die Verwendung der erworbenen Qualifikationen als gering betrachtet werden, weil es keine formellen Regeln und festen Konventionen der Rekrutierung aus bestimmten Studiengängen gibt. Relativ gering sind die Differenzen zwischen Bedeutung und tatsächlicher Situation gerade auch im Hinblick auf verschiedene identitätsbedeutsame Ansprüche an die Tätigkeit: verantwortungsvolle Aufgaben und abwechslungsreiche Aufgaben (jeweils 0,3) sowie – wie bereits erwähnt – eine Arbeit zu haben, die einen fordert, sowie Möglichkeit der Zusammenarbeit mit anderen (jeweils 0,2). Die Merkmale der Identitätskonstruktion aus dem formellen und informellen Kontext sind zutreffend für die Rollen von Expert(inn)en beziehungsweise Spezialist(inn)en und Generalist(inn)en sowie die Konzeption der Hochschulprofessionellen (Klumpp und Teichler 2008); für die Kategorie Dienstleister(in) erscheint die Bedeutung von Expertise und überwiegend auf eigenverantwortliches Arbeiten ausgerichtete Berufsausübung ebenso hoch wie bei den vorigen drei Kategorien.

8.3.5 Zufriedenheit der Hochschulprofessionellen

Die befragten Hochschulprofessionellen geben in der Frage nach ihrer Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt im Durchschnitt 2,3 auf einer Skala von 1 = »sehr zufrieden« bis 5 = »sehr unzufrieden« an. Dies mag auf den ersten Blick nicht als sehr positiv erscheinen, jedoch hat sich bei einer Befragung im Jahre 2007 gezeigt, dass der entsprechende Wert bei Universitätsprofessor(inn)en (2,2) kaum höher liegt und bei wissenschaftlichen Mitarbeiter(inne)n an Universitäten (2,5) niedriger (Jacob und Teichler 2011, S. 144).

Wie Tabelle 8.6 zeigt, äußern sich die Hochschulprofessionellen recht zufrieden im Hinblick auf die Sicherheit des Arbeitsplatzes (1,6), das Verhältnis zu den Kollegen (1,8), die erreichte Position (1,9) und die Möglichkeit, eigene Ideen zu verwirklichen.

Tabelle 8.6 Zufriedenheit der Hochschulprofessionellen mit ausgewählten Aspekten der beruflichen Situation nach ausgewählten Funktionsbereichen (Mittelwerte)

	Leitungstätigkeit in zentraler Universitätsverwaltung	Fachbereich (Geschäfts- führung und Management)	Entwicklungsplanung und Qualitätsverbesserung und -entwicklung	Internationales und Mobilität	Studienberatung und -services	Insgesamt
Mit den alltäglichen Tätigkeiten	2,4	2,4	2,0	2,3	2,3	2,3
Mit der Arbeitsinfrastruktur (räumliche und technische Ausstattung)	2,0	2,2	2,3	2,3	2,3	2,3
Mit dem Verhältnis zu den Kolleg(inn)en	1,8	1,8	1,7	1,8	1,8	1,8
Mit der Sicherheit des Ar- beitsplatzes	1,6	1,8	1,9	2,0	2,1	2,0
Mit den Aufstiegs- möglichkeiten	3,3	3,4	3,2	3,4	3,4	3,5
Mit der Sichtbarkeit Ihrer Arbeitsergebnisse	2,6	2,5	2,6	2,6	2,6	2,6
Mit der Art, wie die Hoch- schule verwaltet wird	3,1	3,4	3,3	3,3	3,4	3,4
Mit der Möglichkeit, eigene Ideen zu verwirklichen	2,0	2,4	2,3	2,3	2,4	2,3
Mit der erreichten berufli- chen Position	1,9	2,3	2,5	2,3	2,4	2,4
Mit der Anerkennung Ihrer Funktion/Tätigkeit in dieser Hochschule	2,3	2,5	2,7	2,6	2,7	2,7

Frage 7.4: In welchem Maße sind Sie mit folgenden Aspekten Ihrer beruflichen Situation zufrieden? Skala von 1 = »sehr zufrieden« bis 5 = »sehr unzufrieden«.

HOPRO-Befragung 2009–2010

Gehen wir frei nach Castells (1997, S. 7) davon aus, dass Zufriedenheit als Indikator für die Herausbildung einer beruflichen Identität durch Rollenübernahme gefördert wird, die auf das Organisieren der Funktion durch die Hochschulprofessionellen Einfluss hat, so wird dies hier zum Teil bestätigt. Allerdings fällt die Zufriedenheit im Hinblick auf die Sichtbarkeit ihrer Arbeitsergebnisse (2,6) relativ gering aus.

Mit Blick auf Rolle und berufliche Identität ist aber noch mehr die negative Bewertung der Aufstiegsmöglichkeiten (3,3) als Hindernis zu werten. Ob dies ein Problem auf dem Wege zur Konsolidierung der Berufe von

Hochschulprofessionellen ist oder ein dauerhaftes Problem sein wird, bleibt abzuwarten.

8.4 Selbstverständnis von Hochschulprofessionellen – Ergebnisse der Interviews

8.4.1 Breites Tätigkeitsspektrum

Aspekte beruflicher Identität wurden in den Interviews in der Frage an die Hochschulprofessionellen angesprochen, wie sie einer Professorin beziehungsweise einem Professor den Kern Ihrer Tätigkeit erklären würden. Dabei wurde nach der beruflichen Identität nachgefragt, wenn die Antworten deskriptiver Natur blieben.

In der Tat beantworteten die meisten Befragten die Frage zunächst durch Beschreibung ihrer Tätigkeit, wie sie auch in der schriftlichen Befragung – zum Beispiel in der Beschreibung der Arbeitswoche – angesprochen war. Der Übergang zur expliziten Thematik war oft stockend: Etwa ein Fünftel antwortete zögerlich. Etwa ein Drittel fragte zurück, was unter beruflicher Identität seitens der Fragenden verstanden wurde. Typische Reaktionen waren zum Beispiel: »Oh je. Eine sehr schwierige Frage«⁸ (Interview 75, Absatz 111), »darüber habe ich ja noch gar nicht nachgedacht« (Interview 115, Absatz 95) oder »was meinen Sie mit beruflicher Identität?« (Interview 119, Absatz 135). Und wenn die Antworten ohne Zögern erfolgten, dann kamen nur in etwa der Hälfte dieser Fälle wirklich Antworten zur beruflichen Identität.

Klar erkennbar ist trotz oft anfangs zurückhaltender Antworten, dass die Tätigkeiten, Aufgaben beziehungsweise die Funktion zumeist als identitätsstiftend angesehen werden. Des Weiteren wird die eigene berufliche Identität über den Bezug und die Bedeutung der Arbeit an einer Universität und einen klaren professionellen Klient(inn)enbezug zu Hochschul-

⁸ Erläuterung zu Interviewzitate: Namen sind in Zitaten anonymisiert und wie folgt gekennzeichnet: *Name der eigenen Universität*. Gekürzte Zitatpassagen sind mit [...] kenntlich gemacht. (...) markiert eine Denkpause von mehr als drei Sekunden; ansonsten wurde zur besseren Lesbarkeit auf Transkriptionszeichen verzichtet. Die Quellen der Zitate wurden ebenfalls anonymisiert: die Nummer steht für die Reihenfolge der geführten Interviews und die Absatznummer verweist auf die Dokumentation der Transkripte in MAXQDA.

und Fachbereichsleitung, Professor(inn)en und Studierenden hergestellt. Teilweise wird in den Antworten ein Bezug zum eigenen Studium hergestellt. Viele sehen sich auch als Angestellte und Verwaltungsmitarbeiter(innen) im neuen Sinn, das heißt in Abgrenzung zu einer verstaubten Linienbürokratie:

»Ja, damit habe ich Schwierigkeiten. Ich bin kein(e) Wissenschaftler(in), klar. Ich würde mich aber auch nicht als unbedingt als Verwaltungsangestellte(r) empfinden. Ich bin auch nicht typisch jemand, der in der Verwaltung arbeitet und bin irgendwo was dazwischen.« (Interview 65, Absatz 66)

Besonders eindeutig weisen die Befragten in Leitungspositionen in der zentralen Universitätsverwaltung auf eine berufliche Identität als Hochschulmanager(in) sowie die Studienberater(innen) als Berater(in) hin – letztere allerdings nur, wenn die Studienberatung ihre Haupttätigkeit ist.

Aus allen Antworten zum Kern der Tätigkeit werden zwar Gemeinsamkeiten in Dienstleistungsfunktion und Management unterstützender Funktion sichtbar, aber die Angaben in den Interviews über die Tätigkeiten von Hochschulprofessionellen sind äußerst breit gestreut: Sie

- leiten Organisationseinheiten, Projekte und Prozesse;
- arbeiten an Schnittstellen;
- sind multifunktional tätig;
- koordinieren;
- planen;
- sind in Strategieentwicklung involviert;
- unterstützen;
- bieten Dienstleistungen an;
- vermitteln;
- kommunizieren und ermöglichen die Multiplikation von Informationen;
- beraten;
- gestalten Neues;
- sie gestalten mit;
- leisten einen Beitrag;
- sind ein Faktotum⁹;
- springen als Feuerwehr ein;

⁹ In verschiedenen Interviews wurde der Terminus »Mädchen für alles« verwendet, jedoch gleich darauf wieder verworfen: »Mädchen für alles. Na ja, das wäre natürlich ein bisschen abwertend« (Interview 56, Absatz 82).

- erledigen Dinge als »Kümmererin« (Interview 77, Absatz 85) beziehungsweise Kümmerer.

Wie im Folgenden gezeigt wird, ergeben sich dabei deutliche Unterschiede je nach den beruflichen Einsatzbereichen der Hochschulprofessionellen. Allerdings ist zu bedenken, dass die viele der Befragten den genannten Einsatzbereichen nicht eindeutig zuzuordnen waren, weil diese an vielen Hochschulen nicht so trennscharf gegliedert sind, wie die gewählten Kategorien es suggerieren mögen. Dies ermöglicht zum Beispiel die Unterscheidung von Hochschulprofessionellen im Fachbereich nach der Kategorie »mit Funktion sowie Aufgaben und Tätigkeiten primär in der Geschäftsführung« und der Kategorie »Lehre und Studium«, wobei Letztere durch das Organisieren von Lehre und Studium auch einen Managementanteil aufweist. Entsprechend werden im Folgenden teilweise zusätzliche und eindeutig erkennbare Berufsgruppen behandelt.

8.4.2 Tätigkeiten im Bereich von Leitungspositionen in der zentralen Universitätsverwaltung

Unter den insgesamt interviewten 17 Personen mit Leitungsposition in der zentralen Universitätsverwaltung befinden sich Leiter(innen) von Dezernaten, Abteilungen und Stabstellen zum Beispiel für Lehre und Studium, vom Akademischen Auslandsamt und von der Entwicklungsplanung. Zum Kern ihrer Tätigkeit zählen:

- Leitung der Organisationseinheit,
- Verantwortung für die Personalführung und -entwicklung in der Organisationseinheit,
- Koordinierung der Arbeit der Organisationseinheit in Abstimmung mit anderen Organisationseinheiten,
- Verantwortung für das Qualitätsmanagement der Organisationseinheit,
- Unterstützung beziehungsweise Mitgestaltung der Strategieentwicklung und der Konzeptionen von verschiedenen Bereichen in Studium und Lehre, zum Beispiel Qualitäts- und Studiengangentwicklung,
- Koordinierung und Unterstützung von Gremien beziehungsweise Gremienarbeit,

- Dienstleistungen und Beratung für verschiedene Personengruppen, zum Beispiel Hochschul- und Fachbereichsleitungen, Professor(inn)en, Mitarbeiter(innen) und Studierende,
- Ansprechpartner(in) zu allen Fragen rund um Studium und Lehre,
- Kommunikation, Informationsmultiplikation und zum Teil Öffentlichkeitsarbeit,
- Verwaltungstätigkeiten.

Nach ihrer beruflichen Identität gefragt, wurde in vielen Interviews explizit eine Abgrenzung zur Vergangenheit vorgenommen: Früher waren sie Angestellte im öffentlichen Dienst beziehungsweise Mitarbeiter(innen) in der Hochschulverwaltung und Verwaltungsangestellte; heute sehen sie sich mit Betonung ihrer Leitungsposition als Mitarbeiter(innen) im Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. Dabei grenzen sich viele explizit von Management in Unternehmen ab. Sie betonen zwar, dass sie sich als eine Art von Manager(inne)n sehen, da der Managementaspekt in der täglichen Arbeit sehr präsent ist. Viele sehen sich aber eher als Koordinator(in) von und Entscheidungsvorbereiter(in) in Prozessen: »Prozessgestalter. (...) Ich gestalte und bringe Prozesse zum Laufen (...) unterstützende Prozesse für Studium und Lehre« (Interview 29, Absatz 92) sowie Kommunikator(in) beziehungsweise Berater(in) der Organisation: »Also, bildlich ausgedrückt, sind wir Lotsinnen im Informationsdschungel im Zusammenhang mit der Universität« (Interview 135, Absatz 108). Während die Mehrheit betont, dass die vielfältigen Tätigkeiten in ihrem Arbeitsbereich für sie erfüllend sind, bringt eine Minderheit zum Ausdruck, dass dies lediglich ein Job für sie ist und der Beruf nicht identitätsstiftend ist.

8.4.3 Tätigkeiten in der Entwicklungsplanung

Die insgesamt 14 Befragten aus dem Bereich Entwicklungsplanung sind ebenfalls in zentralen Einheiten, das heißt Dezernaten, Abteilungen und Stabstellen der Universität angesiedelt. Als Kern der Tätigkeit beschreiben sie, dass sie:

- der Hochschulleitung zuarbeiten,
- Entscheidungen vorbereiten, übersetzen und kommunizieren,
- für Hochschul- und Fachbereichsentwicklungsplanung mit zuständig sind,

- als Querschnittsaufgabe zwischen Interessen der Hochschulleitung und den Fachbereichen vermitteln,
- organisatorische und administrative Unterstützung für Professor(inn)en leisten,
- gute Rahmenbedingungen für Forschung und Lehre schaffen und Entwicklungsprozesse in Forschung, Studium und Lehre voranbringen,
- sich als Service-Einrichtung verstehen.

Ihre berufliche Identität beschreiben sie – ähnlich den Befragten mit Leitungspositionen – nicht als Administrator(in), nicht als »Verwaltungsmensch« und auch nicht Wissenschaftler(in). Sie betrachten sich als Personen in einer Leitungsfunktion der zweiten Ebene: »ich bin typisches Sandwich – mittleres Management« (Interview 1, Absatz 104). Unterschiedlich fallen die Charakterisierungen aus: »Universitätsmanager(in)« (Interview 43, Absatz 104), Referent(in) im Präsidium beziehungsweise Rektorat, Hochschulmitarbeiter(in) mit Arbeitsschwerpunkten in der Organisationsentwicklung, Informationsmittler(in) und Mediator(in). Auffällig ist auch, dass vor allem Promovierte in die berufliche Bezeichnung ihr Studienfach und die vorherige wissenschaftliche Tätigkeit integrieren, zum Beispiel »Hochschulplanerin mit einem Drittel Ethnologin« (Interview 14, Absatz 84) oder »Naturwissenschaftlerin im Wissenschaftsmanagement« (Interview 38, Absatz 70). Der Erhalt zumindest eines Teils der beruflichen Identität als Wissenschaftler(in) erklärt sich damit, dass ihre wissenschaftliche Arbeit im Durchschnitt nach eigenen Angaben etwa ein Siebtel ihrer Tätigkeit umfasst, ohne dass ihre Berufsrolle explizit als hybrid zwischen wissenschaftlichen und hochschulgestalterischen Aufgaben ausgewiesen ist (siehe dazu Kapitel 4.4).

8.4.4 Tätigkeiten in der Qualitätsvergewisserung und -entwicklung

Die 15 Befragten im Bereich der Qualitätsvergewisserung und -entwicklung sind überwiegend in der Universitätsverwaltung und nur in einigen Fällen in Fachbereichen angesiedelt. Den Kern ihrer Tätigkeit sehen sie darin, dass sie

- Dienstleister(in) sind, die beziehungsweise der selber mitdenkt,
- Serviceleistungen für Hochschul- und Fachbereichsleitungen sowie die (inter-)disziplinären Forschungs- und Lehreinheiten erbringen,

- Daten generieren und diese Entscheider(inne)n an die Hand geben, damit diese ihre Arbeit optimieren und bessere Entscheidungen treffen können,
- Informationen bündeln und weitergeben,
- eine Vermittlungsinstanz und keine Kontrollinstanz sind,
- eine Schnittstelle zwischen Studierenden, Lehrenden und (zentraler beziehungsweise dezentraler) Verwaltung sind,
- das Qualitätsmanagement sowie die Erhebungsverfahren und Datennutzung an der Universität weiterentwickeln.

Bei ihnen wird besonders deutlich, dass eine berufliche Identität noch wachsen muss.¹⁰ Einige betonen zum Beispiel, dass sie »kein Wort« (Interview 13, Absatz 109) für berufliche Identität haben. Neben Qualitäts- und Wissenschaftsmanager(in) wurden auch die Begriffe Dienstleister(in) und Soziologin beziehungsweise Soziologe genannt oder »Verwaltung – Hochschulmanagement – weiß nicht« (Interview 37, Absatz 75). Aber es gab auch Antworten wie »Beraterin aber auch irgendwo Managerin« (Interview 28, Absatz 117) und »Alleinkämpfer an Schnittstelle, der sich gut auskennt« (Interview 22, Absatz 73), und der Kernbereich der Tätigkeit – Qualitätsvergewisserung und -entwicklung – scheint zumindest das Verständnis der beruflichen Aufgaben deutlich zu strukturieren.

8.4.5 Tätigkeiten im Bereich Internationales und Mobilität

Die 17 Interviewten im Funktionsbereich Internationales und Mobilität waren ausschließlich in einem Akademischen Auslandsamt – meist bezeichnet als *International Office* – tätig. Nach ihren Aussagen liegt der Kern der Tätigkeit darin, dass sie

- Gesprächs- und Ansprechpartner(in) innerhalb der Hochschule auf zentraler Ebene für den Bereich Internationales sind,
- sich als Motor und Kontaktstelle der Fachbereiche und anderen (dezentralen) Stellen für deren Internationalisierungswünsche, -ideen und -strategien sehen,
- eine koordinierende Tätigkeit mit viel Beratungsanteil haben,

¹⁰ Nach statistisch relevanten Merkmalen sind sich die Funktionsbereiche Qualitätsvergewisserung und -entwicklung und Entwicklungsplanung sehr ähnlich. Die gemeinsame Darstellung der Funktionsbereiche in der schriftlichen Befragung resultiert daraus.

- den Aspekt Service in den Vordergrund stellen,
- die strategische Entwicklung der Internationalisierung mitgestalten,
- Studierende (»incoming« und »outgoing«) beraten und betreuen,
- Lehrende (»incoming« und »outgoing«) beraten und betreuen,
- internationale Gäste beraten und betreuen.

Obwohl Internationales und Mobilität schon seit langem zu den gesondert institutionalisierten Aufgaben von Hochschulen gehören, scheint eine berufliche Identität bei den Befragten eher schwach ausgeprägt. Häufig fielen die Begriffe wie Dienstleister(in), Wissenschaftsmanager(in) im Bereich Internationalisierung und Auslandsstudienberater(in). Oft wurde der Personenbezug der Dienstleistung hervorgehoben: »Meine berufliche Identität ist davon getragen, der Universität ein menschliches Gesicht zu geben, ja, die alltäglichen Schwierigkeiten, die das Studium betreffen, zu minimieren« (Interview 91, Absatz 80). Dienstleister(innen) und Manager(innen) in diesem Bereich sehen ihre »Rolle als Unterstützer bei der Umsetzung von diesen Zielen« (Interview 94, Absatz 90). Zuweilen wurden jedoch lediglich zur Charakterisierung der Rolle Begriffe wie Verwaltungsmitarbeiter(in) genannt: »Angestellte in der Verwaltung und bisschen Studienberaterin« (Interview 130, Absatz 115) und »Juristin und Verwaltungsangestellte« (Interview 131, Absatz 116) – ohne explizite Abgrenzung gegenüber der traditionellen Verwaltung.

Zur Frage nach der Identität hieß es in einem Falle sogar: »Ja, über solche Dinge macht, also, macht man sich so in der Regel gar nicht solche Gedanken. Ich meine, man nimmt so einen Job irgendwie, man hat halt so einen Job und den erfüllt man irgendwie bestmöglich und, also, ja, mit solchen Themen setzt man sich so gar nicht auseinander oder ich zumindest bisher noch nicht« (Interview 134, Absatz 139). Allgemein lässt sich für den Bereich Internationales und Mobilität – ähnlich wie für den zuvor behandelten Bereich – feststellen, dass es zwar eine klare Wahrnehmung ihrer Rolle gibt, aber eine berufliche Identität wenig zu erkennen ist.

8.4.6 Tätigkeit im Bereich Studienberatung und -services

Im Funktionsbereich Studienberatung und -services wurden 25 Hochschulprofessionelle befragt, die zum Teil allgemeine Aufgaben der Studienberatung und zum Teil der fachlichen Studienberatung hatten und die teils in zentralen, teils in dezentralen Einheiten und teils in gemischt zentralen

beziehungsweise dezentralen Einheiten angesiedelt waren. Zum Kern ihrer Tätigkeit oder auch Identität führten sie aus, dass sie:

- Studienberatung anbieten,
- Studienfachberatung anbieten,
- Studierende auch zum Beispiel zu Berufseinstieg, Berufsorientierung und »employability« beraten und betreuen,
- Informationen gestalten, zum Beispiel für Internet und Druck,
- als Faktotum für immer neue Anfragen und Beratungsbedürfnisse zuständig sind,
- Ansprechpartner(in) nicht nur für Studierende sondern für alle Personengruppen an der Universität sind,
- verschiedene andere Bereiche wie zum Beispiel Qualitätsmanagement unterstützen,
- die Erfahrungen aus der Beratung den Hochschul- und Fachbereichsleitungen sowie Lehrenden und Verwaltung zurückspeiegeln,
- an Studienkoordination und -planung (vorwiegend in Fachbereichen) beteiligt sind,
- Aktivitäten im Rahmen von Mobilitätsprogrammen wie zum Beispiel ERASMUS (vor allem in Fachbereichen) koordinieren, gestalten und planen.

Wie bereits eingangs zu diesem Abschnitt erwähnt, ist bei den Befragten in Studienberatung und -services die berufliche Identität stark ausgeprägt. Sie sehen sich in erster Linie als Berater(in) und erst in zweiter Linie spezifisch als Studienfachberater(in), Studien- und Berufseinstiegsberater(in) oder Ähnliches:

»Also als Beraterin, aber gleichzeitig noch als jemand, der natürlich sich mit Öffentlichkeitsarbeit, mit Marketing, mit Gestaltung beschäftigt [...] Ist schwer, eine Identität zu beschreiben. Also in erster Linie wirklich als Beraterin zu Diensten der Studierenden und Absolventen« (Interview 75, Absatz 111).

Lediglich Befragte, die erst seit kurzer Zeit im Funktionsbereich Studienberatung und -services tätig sind, haben noch keine berufliche Identität entwickelt: »Aber genau wie die Identität ist, das kann ich im Moment noch gar nicht sagen, also das weiß ich selber nicht so genau« (Interview 56, Absatz 84).

Die Befragten bezeichnen sich jedoch nicht durchgängig primär als Berater(in), sondern in einzelnen Fällen als Koordinator(in) oder Angestellte. Einige betonten einen pro-aktiven Dienstleistungscharakter ihrer Rolle:

»Service-orientiert, menschenbezogen, (...) vernetzt denkend, (...) gestalten wollen, aber in der zweiten Reihe« (Interview 74, Absatz 74). Dabei sehen sie ihre Positionen an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Verwaltung.

Ist ihre Berufsrolle jedoch nicht ausschließlich im Funktionsbereich Studienberatung und -services verankert, so sind auch die Aussagen zur beruflichen Identität nicht mehr eindeutig. So meinte ein Befragter: »Ich bin Wissenschaftler, aber das, in der Position, in der ich hier bin, bin ich das nicht, ganz klar. Ich bin Koordinator, Projektabwickler, genau« (Interview 58, Absatz 95).

8.4.7 Tätigkeit in der Geschäftsführung an einem Fachbereich

Unter den Befragten, die als Hochschulprofessionelle an Fachbereichen beschäftigt sind, sind 15 Personen im Bereich Geschäftsführung tätig. Zum Kern ihrer Tätigkeit heben sie hervor, dass sie

- den administrativen Bereich des Fachbereichs leiten (selbstverständlich der Dekanin beziehungsweise dem Dekan unterstellt),
- die Dekanin beziehungsweise den Dekan unterstützen,
- in (fast) alles, was mit Organisieren, Management, Koordinieren, Planen am Fachbereich zu tun hat, mit involviert sind,
- für primär nicht wissenschaftlich tätiges Personal, Finanzen und Räume zuständig sind,
- das reibungslose Funktionieren der Organisationseinheit zu gewähren haben und die Kontinuität aller Prozesse bei wechselnden Amtsträger(inne)n garantieren,
- Dienstleistungen bezüglich der organisatorischen Aspekte von Forschung, Lehre und Studium offerieren,
- für den Informations- und Kommunikationsfluss mit zentralen, zum Beispiel Hochschulleitung und Zentralverwaltung, und dezentralen Einheiten, zum Beispiel anderen Fachbereichen, sorgen,
- das Qualitätsmanagement aller in ihren Zuständigkeitsbereich fallenden Tätigkeiten sicherstellen.

Die Befragten in diesem Bereich verwenden zwar in der Regel den Terminus Geschäftsführung, aber viele ergänzen zur Erläuterung ihrer beruflichen Identität ein dazwischen Sein oder eine Scharnier- und Vermittlungsfunktion zwischen den verschiedenen organisatorischen Ebenen und Personengruppen an der Hochschule: »Ja, zwischen den verschiedenen Entscheidungs- und Handlungsebenen einer Universität, eben der Fachgebiete,

Professoren, der Institute und dort dann zum Fachbereich hin« (Interview 34, Absatz 78). Diese Zwischenidentität wird als charakteristisch für die gesamte berufliche Situation dargestellt: »Mit den vorhandenen Ressourcen zu jonglieren [...]. Ich finde, das ist so eine Schnittstelle zwischen Service und Hochschulmanagement« (Interview 107, Absatz 87). Andere sprechen von einer Doppelidentität von Wissenschaft und Verwaltung und betonen dabei den Dienstleistungscharakter ihrer Tätigkeit:

»Ich würde mich als Wissenschaftler in der Verwaltung beschreiben mit dem Schwerpunkt auf der Verwaltung. Die Tätigkeit, die ich jetzt hier ausführe, ist eigentlich verwaltend, beratend, unterstützend, und nicht wissenschaftlich schaffend. [...] Aber es ist schwierig, das ist in gewissem Sinne eine Doppelidentität.« (Interview 31, Absatz 85)

8.4.8 Unterstützende Tätigkeit für Lehre und Studium an einem Fachbereich

23 Hochschulprofessionelle, die im Bereich von Lehre und Studium an Fachbereichen unterstützende Aufgaben haben, wurden interviewt. Ihre Tätigkeiten beinhalten in manchen Fällen:

»Die Rahmenbedingungen herzustellen, dass möglichst viele unserer Studierenden in der Regelstudienzeit studieren und sich mit dem Fachbereich identifizieren können und eine gute Ausbildung hier genießen können. Ich würde sagen, das ist der Kern meiner Aufgabe« (Interview 50, Absatz 84).

Oft geht es auch darum, die fachbereichsinterne Koordination von Lehre und Studium zu organisieren. Als Kern der Tätigkeit wird genannt, dass sie

- sofern vorhanden, der Studiendekanin beziehungsweise dem Studiendekan assistieren,
- den Lehr- und Studienbetrieb planen, organisieren und koordinieren (zum Beispiel Studienangebote, Modulbeschreibungen, Semesterplanung, Studienordnungen und Prüfungsangelegenheiten),
- das Qualitätsmanagement im Bereich Studium und Lehre koordinieren (zum Beispiel Studierbarkeit sicherstellen, Entwicklung der Studiengänge, (Re-)Akkreditierungen von Studiengängen und Evaluationen),
- Ansprechpartner(in) für Fragen der Studiengangentwicklung und der Qualitätsvergewisserung und -entwicklung sind,

- im Rahmen der Fachbereichsverwaltung in die Struktur- und Haushaltsplanung involviert sind,
- alle neuen und laufenden Prozesse der Fachbereichskoordination begleiten und die Kontinuität bei wechselnden Amtsträger(inne)n sichern,
- alle Statusgruppen am Fachbereich informieren und beraten, sich am Marketing und der Werbung neuer Studierender beteiligen.

Die Mehrheit der Befragten hat Schwierigkeiten, ihre Tätigkeit im Hinblick auf berufliche Identität zu charakterisieren. Stattdessen werden eher Positionsbezeichnungen und Beschreibungen der zentralen Aufgaben gewählt: zum Beispiel Assistent(in) beziehungsweise Referent(in) im Studiendekanat und Fachbereichsreferent(in), Koordinator(in) für Lehre und Studium oder auch – nach einiger Überlegung – Dienstleister(in) und Wissenschaftsmanager(in).

Jedoch bringen sie erstens zum Ausdruck, dass ihnen ihre Funktion und ihr Fachbereich sehr am Herzen liegen:

»Tja, ich bin derjenige, der die Arbeit macht. Also, Kommissionen haben viele Ideen, aber niemand möchte dort Arbeit übernehmen und irgendwas nachverfolgen. Weil, wer sich irgendwas zu Eigen macht, der ist dafür verantwortlich und muss eben auch alles machen, was damit zusammenhängt. Ja, wir, also, wir als Referenten, sind diejenigen, die zwar nicht die Verantwortung haben, aber die Ergebnisse liefern.« (Interview 123, Absatz 82)

Zweitens weisen einige darauf hin, dass sie dem Verwaltungsbereich teilweise explizit zugeordnet sind als »leitende/r Verwaltungsmitarbeiter/in der Hochschuladministration« (Interview 100, Absatz 126), was sie zum Teil als ambivalent empfinden:

»das heißt, ich würde es entweder als wissenschaftlich beeinflusste Verwaltungsangestellte oder eben einfach als Hochschulmitarbeiterin in der Verwaltung bezeichnen, weil auch deutlich der wissenschaftliche Aspekt immer wieder zum Tragen kommt« (Interview 116, Absatz 74).

8.5 Mitgliedschaften der Hochschulprofessionellen in Netzwerken, Vereinen und Verbänden

In Identitätstheorien wie auch in der Berufs- und Professionsforschung wird dem Vorhandensein und der informellen und formellen Mitglied-

schaft in Netzwerken, Vereinen und Verbänden eine große Bedeutung beigemessen. Dieser Aspekt wurde auch in den Interviews mit den Hochschulprofessionellen thematisiert. Formelle und informelle soziale Netzwerke (siehe zum Beispiel Weyer 2000 und Stegbauer 2008) und noch mehr formelle Verbände und Vereine als intermediäre Organisationen können zwischen verschiedenen Systemen beziehungsweise Gruppen vermittelnd und innerhalb von Systemen beziehungsweise Gruppen integrierend wirken (Zimmer und Speth 2009, S. 270). Vereine und Verbände bezeichnet Alemann (1989, S. 71) als »organisierte Interessen« zum Beispiel in einem bestimmten Wirtschafts- und Arbeitsbereich. Netzwerke, Vereine und Verbände erfüllen unter anderem eine Lobby-Funktion, indem sie politischen Einfluss zu etablieren suchen, um die »gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen für das Leben und Handeln ihrer Mitglieder zu verbessern« (Meyer 2009, S. 145). Die sozialen Beziehungen in Netzwerken, Verbänden und Vereinen sind weder durch Linearität noch durch Komplementarität zwischen formellen und informellen Beziehungen charakterisiert, »sondern verweisen auf ein fortdauerndes gleichzeitiges Vorhandensein, eine Interaktion und Ausdifferenzierung des Formellen und Informellen oder Gemeinschaftlichen und Gesellschaftlichen« (Henning 2006, S. 59). Unabhängig vom Grad der Formalisierung, dem Streben nach Repräsentation eines Berufes und dem politischem Einfluss bieten die drei Formen der sozialen Vereinigung neben Halt und Identifikation (White 1992) auch die Möglichkeit des Austauschs unter ihren Mitgliedern.

45 Prozent der Interviewten gaben an, Mitglied in einem formellen Verband, Verein beziehungsweise einem organisierten und sich regelmäßig treffenden Netzwerk zu sein. Die anderen Befragten verneinten dies explizit oder machten keine Angaben dazu. Von höherer Bedeutung als formelle Vereinigungen sind für die Hochschulprofessionellen informelle Netzwerke: Fast zwei Drittel – also mehr als die Zahl derjenigen, die sich ihnen zugehörig führen – gaben an, davon zu profitieren; nur fünf Personen verneinten dies explizit, und der Rest machte dazu keine Angabe.

Formellen Vereinigungen wird von den Befragten überwiegend eine niedrigere Bedeutung beigemessen als informellen Netzwerken. Letztere werden vor allem wegen ihres direkten Praxisbezugs geschätzt:

»Einen sehr großen, weil es da häufig um Detailfragen geht, und im Detail liegt ja häufig auch die Schwäche, zum Beispiel in Bezug auf gute Studienbedingungen, und da kann man doch dann zum Teil von anderen (...) Personen, die an anderen

Universitäten sitzen und das manchmal etwas anders geregelt haben, auch sehr viel lernen.« (Interview 80, Absatz 86)

Die hochschulübergreifenden Netzwerke beruhen meist auf persönlichen Kontakten:

»Ich habe natürlich so ein paar Netzwerke von Kolleginnen und Kollegen, die ich schon seit Jahr und Tag kenne. Das ist wirklich sehr informell.« (Interview 7, Absatz 116)

Neben den hochschulübergreifenden empfinden die Befragten auch die Netzwerke an der eigenen Universität als sehr wichtig, wobei die Treffen vielfältige Funktionen erfüllen:

»Es gibt diese zweiwöchigen Treffen aller Studienmanagerinnen, Studienmanager, und da gehe ich natürlich alle zwei Wochen hin, das hat keinen Verbandscharakter, sondern das hat zum Teil den Charakter einer Selbsthilfegruppe, weil wir alle mit den gleichen Softwareproblemen kämpfen für die Verwaltung der Studiengänge der Studierenden und so weiter, es hat auch die Funktion, dann zwischendurch mal Dampf abzulassen, dafür ist das ganz wichtig. Es hat auch die Funktion, Entwicklungen, die in mehreren Studienbüros gleichzeitig anfallen, irgendwie an die Zentrale zu kommunizieren, denn da ist zumindest, sagen wir mal, die Arbeitsgruppe in der Abteilung Studium und Lehre, die für uns zuständig ist, auch präsent, und würde das dann eben wieder zurück in die Leitung nehmen. Also es hat keinen Vereins- oder Verbandscharakter, aber es ist regelmäßig und wichtig.« (Interview 120, Absatz 85)

Zu formellen Vereinigungen führen manche Befragte aus, dass es solche für ihren Bereich nicht gebe beziehungsweise dass sie keine einschlägigen Vereinigungen kennen:

»Mir fällt jetzt kein Netzwerk ein, aber das hat vielleicht auch was mit meiner Unwissenheit zu tun, wo ich sagen könnte ›da genau passt du rein‹ oder ›das ist das, was deinem Alltag entspricht‹ [...]. Mir ist im Moment nichts dergleichen bekannt, wo ich das Gefühl hätte, das ist der passende Rahmen. Mit Ausnahme jetzt der Fachbereichsreferentenrunde hier an der *Name der eigenen Universität*.« (Interview 34, Absatz 68)

In einem anderen Fall wird dagegen berichtet: »Es gibt jetzt einen Verband der Wissenschaftsmanager, der sich gegründet hat vor zwei Wochen. Ja, aber ich bin noch nicht drinnen und wie sich das entwickelt, das weiß ich nicht« (Interview 50, Absatz 76). Weitere Befragte deuten an, dass sie Vereinigungen kennen, sich aber nicht daran beteiligen: »Nein, nicht, also, es

ist auch, also, nicht nur das Zeitproblem, sondern auch, stimmt, also, ich bin auch nicht so interessiert daran, ja« (Interview 119, Absatz 125).

Die Beteiligung und Mitgliedschaft in formellen Vereinigungen variiert stark je nach dem Funktionsbereich der Hochschulprofessionellen, wobei insgesamt eine sehr große Zahl von Vereinigungen genannt wird. Von den Befragten mit Leitungsposition in der zentralen Universitätsverwaltung ist jede(r) Zweite Mitglied in einer formellen Vereinigung. Genannt wurden das HRK-Bologna-Netzwerk, HRK-Projekt-Q, Lehre-hoch-n-Netzwerk, Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e. V. (GIBeT), ein Netzwerk europäischer Universitäten und ein Leiter(innen)-netzwerk im Bundesland. Von den Befragten in der Entwicklungsplanung ist nur knapp jede(r) Dritte Mitglied in einer formellen Vereinigung, so zum Beispiel im HRK-Bologna-Netzwerk, im HRK-Projekt-Q, im European Institute for Quality Assurance (EIQA) und Netzwerken zur Weiterbildungsförderung. Zwei von drei Befragten in der Qualitätsvergewisserung und -entwicklung sind in formelle Vereinigungen eingebunden, so in die Gesellschaft für Evaluation (DeGEval), die Süddeutsche Gesellschaft für Evaluation, das Rhein-Main-Evaluationsnetzwerk, den Verbund Norddeutscher Universitäten, das Evaluationsnetzwerk Wissenschaft, ein Evaluationsnetzwerk im Bundesland, das HRK-Bologna-Netzwerk, das Kooperationsnetzwerk Absolventenstudien (KOAB) des INCHER-Kassel, das Netzwerk der Nutzer(innen) der Evaluationssoftware EvaSys, den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und das Netzwerk Hochschulforschungsnachwuchs (HoFoNa) der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf). Unter den Befragten mit Tätigkeit im Akademischen Auslandsamt war nur jede(r) Vierte Mitglied in einer formellen Vereinigung. Genannt wurden der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), EAIR – the European Higher Education Society, die Sokrates-Expert(innen)-Gruppe, ein Netzwerk im Bundesland, die Deutsche Assoziation für internationalen Bildungsaustausch (DAIA), die European Association of International Education und EURAXESS. Im Funktionsbereich Studienberatung und -services sind zwei Drittel in formelle Vereinigungen involviert: dazu zählen die Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e. V. (GIBeT), ein Netzwerk im eigenen Bundesland, ein Erasmus-Netzwerk, das Career Service Netzwerk Deutschland (CSND) und das HRK-Bologna-Netzwerk. Bemerkenswert ist, dass zahlreiche Befragten Mitglied in wissenschaftlichen Vereinigungen sind: z. B. in der Deutschen Statistischen Gesellschaft, verschiedenen wissenschaftlichen

Fachgesellschaften, der Gesellschaft für Fach- und Hochschuldidaktik und dem Hochschullehrerverband.

Von Hochschulprofessionellen, die im Fachbereich in der Geschäftsführung tätig sind, ist nur ein Fünftel in formelle Vereinigungen eingebunden: Genannt wurden nur das Forum Fakultätsmanagement und VERDI – Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft. Von denjenigen, die an Fachbereichen in der Koordination von Studium und Lehre tätig sind, ist immerhin jede(r) Dritte Mitglied in einer formellen Vereinigung: z. B. VERDI – Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und Bündnis der Nutzer(innen) der Hochschulinformationssysteme von HIS. Schließlich nennen die Befragten, die im Bereich der Studienberatung tätig sind, in erster Linie wissenschaftliche Fachverbände.

Zusätzlich zu formellen Vereinigungen und informellen Netzwerken nutzen die Hochschulprofessionellen Tagungen, Workshops und Angebote der Weiterbildung zur Kontakthanbahnung und zu aktivem Austausch:

»Ja, also, der Austausch ist ein ganz wesentlicher Nutzen, dass man, entweder zu einem bestimmten Thema bei einer Veranstaltung auch ganz konkret diskutiert oder sich am Rande einer Tagung eben mit Kollegen, Kolleginnen über ein bestimmtes Thema austauschen kann oder eben auch, wenn man sich dann kennt, ganz konkret zu einzelnen Fragen mal zum Telefonhörer greifen kann oder eine Email schreiben kann. Also, der Austausch ist sicher mit das Wichtigste. Dann natürlich einfach auch über aktuelle Entwicklungen auf dem Laufenden zu sein und teilweise auch sich selbst einbringen zu können oder selbst auch Entwicklungen präsentieren zu können, Projekte zur Diskussion stellen zu können, Feedback zu bekommen.« (Interview 92, Absatz 72)

Betont wird ebenso, dass dadurch praktische Erfahrungen ausgetauscht werden, sich Möglichkeiten des Benchmarkings ergeben und neue Ideen entstehen. Auch wird die Chance gesehen, die persönliche Situation einzuordnen und Bestätigung zu holen – das wird als besonders wichtig für Hochschulprofessionelle bezeichnet:

»Ich habe ganz viel noch mal für mich dazu gelernt, für meine Arbeit, für mein, ja, für meinen gesamten Beruf. Inhaltlich in der Kommunikation. Es ist unheimlich beruhigend zu sehen, dass viele die gleichen Probleme haben, also, alleine auch so der Austausch. Ist ja nicht nur ein Weiterkommen, sondern war oft auch einfach eine Bestätigung, oder bin ich schon weiter als andere? Das habe ich schon ganz gut hingekriegt. Oder aber, au ja, super Idee, darauf bin ich noch gar nicht gekommen. Also, so alles, voneinander lernen, sich manchmal Bestätigung holen, auch das berühmte Sich-gegenseitig-Ausheulen und einfach zu wissen, die verste-

hen mich, denn das können wir auch im Referentenkreis, aber manchmal braucht man auch eine Runde dazu, die völlig ausgelagert ist. Aber es hat mir unendlich viel gebracht inhaltlich, ja, ich habe viel dazu gelernt« (Interview 126, Absatz 92).

Der Wunsch von Hochschulprofessionellen, sich an formellen Vereinigungen und informellen Netzwerkungen zu beteiligen oder Tagungen, Workshops und Weiterbildungsveranstaltungen zu besuchen, wird überwiegend praktisch begründet; relativ selten werden bestimmte hochschulpolitische Motive und Orientierungen genannt. Dabei besteht eindeutig eine Präferenz für informelle Netzwerke gegenüber formellen Vereinigungen. Die Vereinigungen, an denen sich Hochschulprofessionelle beteiligen, sind äußerst heterogen. Nur selten spielen dabei Vereinigungen eine Rolle, die als unmittelbar bedeutsam für die Professionalisierung von Hochschulprofessionellen angesehen werden können, wie zum Beispiel die GIBeT für den Bereich Studienberatung und in einigen Fällen die CSND und die DeGEvaL nicht bewertet werden. Ob das im Jahre 2009 gegründete Netzwerk Wissenschaftsmanagement eine solche Rolle spielen wird, war zum Zeitpunkt der Interviews im Jahre 2010 noch nicht erkennbar.

8.6 Schlussbetrachtung

»Berufliche Identität? (lacht) Also, [...], ich bin ein richtiger Universitätsmensch. Also, ich gehöre an die *Name der eigenen Universität*.« (Interview 30, Absatz 85)

Die empirischen Befunde zu Rollen und beruflichen Identitäten von Hochschulprofessionellen erlauben keine einheitlichen Schlussfolgerungen. Bezugnehmend auf Castells (1997, S. 7) vereinfachte Aussage »identities organize the meaning while roles organize the function« ist als erstes Ergebnis festzuhalten, dass die Hochschulprofessionellen aus ihrer bestimmten Funktion heraus ihre Rollen in der Hochschule begründen. In der Wahrnehmung der Befragten existiert eine arbeitsbasierte ausdifferenzierte Rollenstruktur und somit die Organisationsform von Berufen (Luckmann und Sprondel 1972, S. 13).

Die Befunde zur beruflichen Identität von Hochschulprofessionellen und damit zu der mit Arbeit und Beruf in Beziehung stehenden Bedeutung beziehungsweise zu dem Sinn als Identität eines Individuums und der entsprechenden beruflichen Gruppe sind hingegen ambivalent. Einerseits

ist festzustellen, dass sich die Mehrheit der Hochschulprofessionellen im Sinne von Erikson (1991) und Jenkins (1996, S. 4) mit ihrem Beruf identifiziert: »Ja, also ich kann mich in extrem hohen Maße mit dem identifizieren, was ich mache. Und das ist schon exakt das, was ich, was ich sehr gerne tue und mit einer sehr hohen Motivation mache« (Interview 109, Absatz 69). Andererseits kann jedoch nicht von einer umfassenden Rollenübernahme nach Mead (1934) gesprochen werden.

Die empirischen Befunde sprechen dafür, dass zwar das »Me« als Verkörperung der sozialen Rollen und Erwartungen der anderen an das Selbst sowohl in der Selbst- als auch in der Fremdeinschätzung im Rahmen überschaubarer Diskrepanzen als Komponente des Selbst vorhanden ist. Jedoch ist die zweite Komponente des Selbst, das »I«, als das spontane beziehungsweise aktive Selbst, eher mittelmäßig bis schwach ausgeprägt. Letzteres zeigt sich darin, dass die Hochschulprofessionellen ihre berufliche Situation – so zeigt die schriftliche Befragung – in erster Linie als Dienstleister(in), *Hochschulprofessionelle(r)*, Expert(in) oder Spezialist(in) verstehen. Ebenfalls geben sie an, dass sie sowohl an Schnittstellen arbeiten und multifunktional tätig sind als auch Routinetätigkeiten ausführen – letzteres wird in der Fremdwahrnehmung durch die Hochschullehrer(innen) weitaus stärker akzentuiert. Es wird auch dadurch deutlich, dass die direkte Frage nach der beruflichen Identität in den Interviews bei vielen Hochschulprofessionellen Verlegenheit auslöste. Zwar nehmen offenkundig die meisten Hochschulprofessionellen ihre beruflichen Aufgaben sehr ernst und zeichnen sich durch ein großes Selbstreflexionspotential aus und erfüllen insofern Voraussetzung für ein »I«. Aber die meisten Hochschulprofessionellen sehen für ihre Berufsgruppe eine schwache und stark zergliederte berufliche Identität – mit Ausnahme im Bereich der Studienberater(innen) und der Hochschulmanager(in) bei Befragten mit Leitungsposition in der zentralen Universitätsverwaltung. Das spiegelt sich – und mag sogar mit verursacht sein – im Fehlen übergreifender, fest etablierter Berufsbezeichnungen (siehe dazu Becker und Carper 1972). Bisher ist immer und großer Konstruktionsaufwand (Keupp u.a. 1999; Schimank 2010) zur Annäherung an eine berufliche Identität erkennbar. Es ist noch zu früh um einzuschätzen, ob bald eine berufliche Stabilisierung eintreten wird, die stärkere Stützen für die Herausbildung einer beruflichen Identität verspricht.

Als weiteres Ergebnis der Analyse ist festzuhalten, dass sich die Befragten überwiegend klar abgrenzen und dabei die an der Hochschule vorhan-

denen symbolgeladenen Statusbezeichnungen verwenden. Viele sehen sich zwar als Angestellte und Verwaltungsmitarbeiter(innen), jedoch im neuen Sinn, das heißt in Abgrenzung zur unselbständig arbeitenden Routinebürokratie. Klarer grenzt sich die Mehrheit der Befragten von der Wissenschaft beziehungsweise von einer Identität als Wissenschaftler(in) ab. Ausnahmen finden sich allerdings bei Befragten mit Hybridrollen als Hochschulprofessionelle und in der Wissenschaft. Besonders auffällig ist die Abgrenzung gegenüber der Wissenschaft bei Befragten mit Arbeitsplatz und Organisationszugehörigkeit zur zentralen Universitätsverwaltung. In den Expert(innen)workshops (siehe Kapitel 1.4) wurde diese Abgrenzung dadurch begründet, dass die zentrale Hochschulverwaltung seit langem als Terrain der Verwaltungsmitarbeiter(innen) existiert. Hingegen bilden Wissenschaftler(innen) für Hochschulprofessionelle in Fachbereichen eine mindestens gleichberechtigte Bezugsgruppe neben den Verwaltungsmitarbeiter(inne)n. Hinzu kommt, dass Hybridrollen öfter bei Hochschulprofessionellen im Fachbereich anzutreffen sind.

Schließlich zeigt sich, dass manche Hochschulprofessionelle sich explizit gegen eine berufliche Identität wehren beziehungsweise diese als Teil ihrer (gefestigten) Persönlichkeit als nicht nötig erachten:

»Also, ich identifiziere mich nicht über meinen Beruf. Aber der Beruf ist ein wichtiger Teil meines Lebens. (...) Ich kann auch Feierabend machen. Ja, also, natürlich empfinde ich das als schön, wenn ich hier anerkannt werde und meine Leistung gewürdigt wird und man das gut findet, was ich hier mache. Gehe dann auch zufriedener nach Hause und so ist es im Moment auch. Also, passt ganz gut zusammen, mein Privatleben und mein Berufsleben« (Interview 87, Absatz 114).

Eine Ablehnung einer beruflichen Identität ist zwar nicht häufig. Aber vielleicht kann sie dennoch als Anzeichen dafür angesehen werden, dass die Hochschulprofessionen nicht auf einem geraden Weg zur einer ausgeprägten beruflichen Identität sind. Wie die weitere Entwicklung der beruflichen Identität der verschiedenen Berufsgruppen der Hochschulprofessionen verläuft, ist ohnehin schwer zu prognostizieren. Für eine positive Entwicklung spricht jedoch zum einen die relativ hohe Zufriedenheit der Hochschulprofessionellen mit ihrer beruflichen Position. Zum anderen ist mehrheitlich eine hohe Identifikation mit ihrer beruflichen Aufgabenstellung, mit dem Arbeitsbereich Hochschule oder auch spezifisch mit der eigenen Hochschule sichtbar.

Im Einzelnen wird das sogar überschwänglich zum Ausdruck gebracht:

»Also, ideell, würde ich sagen, ich brenne für diese Fakultät, das ist mein drittes Kind, ich habe auch zwei eigene sozusagen, aber das ist mir unheimlich wichtig, dass diese Fakultät sich gut entwickelt. Und ich will möglichst alles dazu tun, dass das so bleibt.« (Interview 96, Absatz 84)

Typisch erscheint eher das abschließende Zitat:

»Ja, dann (...) würde ich sagen, meine berufliche Identität ist, die Hochschule, die, die *Name der eigenen Universität*, mit der ich mich schon inzwischen verbunden fühle und wo ich durchaus auch (...) sie gelegentlich fast anfangs zu lieben, dass es da mein Interesse ist, die (...) im Rahmen meiner Arbeit voranzutreiben. (...) Also die, die sicher absolut lobenswerte Aufgabe Lehre und Forschung zu unterstützen, in dem, was ich tue. (...) Ja. Ich habe manchmal so die Vorstellung, wenn ich dann mal gestorben bin, stehe ich oben an der Himmelpforte und Petrus fragt mich: Und was hast du gemacht im Leben? Und wenn ich dann sage: Ich habe an einer Hochschule gearbeitet und dafür gesorgt, dass das alles besser funktioniert als ohne mich, das ist was, womit ich (...) wo ich nicht rot werden würde.« (Interview 27, Absatz 112)

Kapitel 9

Interaktion von Professor(inn)en und Hochschulprofessionen

Ulrich Teichler, Nadine Merkator und Christian Schneijderberg

9.1 Anforderungen und Befähigungen in einem neuen Berufsbereich

Das deutliche quantitative Wachstum von neuen Hochschulprofessionen an Hochschulen ist Teil eines dreifachen Professionalisierungsprozesses (siehe Teichler 2011): Die Hochschulleitung wird immer mehr von langfristig gewählten oder eingesetzten Personen wahrgenommen, von denen großer Sachverstand und Talent in der Ausübung ihrer vielfältigen Tätigkeiten erwartet wird; die Wissenschaftler(innen) sollen über die Kompetenz ihrer Disziplin hinaus immer mehr zu Expert(inn)en in der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, im Forschungsmanagement und vielen anderen Bereichen, mit denen sie sich früher en passant vertraut machen konnten, werden; die Hochschulprofessionen werden daneben eine sichtbare Berufsgruppe, die die Leitenden und Wissenschaftler(innen) bei der Realisierung ihrer Aufgaben unterstützen und dabei eine Vielzahl von Serviceleistungen und entscheidungsunterstützenden Funktionen übernehmen.

Diese drei Professionalisierungsprozesse laufen nicht getrennt von einander. Eine Professionalisierung von Hochschulleitungen wird nicht für erfolgversprechend gehalten, wenn nicht zugleich die Hochschulprofessionen wachsen und das Management unterstützen. Nicht so eindeutig ist dagegen, welche Beziehungen zwischen den wachsenden Professionalisierungsansprüchen an die Wissenschaftler(innen) und dem quantitativen Wachstum sowie dem Bedeutungswachstum der Hochschulprofessionen bestehen. In einer Bilanz der vorliegenden Literatur zu dieser Thematik (Schneijderberg und Merkator 2012) wird deutlich, dass die Beziehungen zwischen den Hochschullehrer(inne)n und den Hochschulprofessionellen unterschiedlich eingeschätzt werden. Die zunehmenden Tätigkeiten der

Hochschulprofessionen werden zuweilen als komplementär zur zunehmenden Professionalisierung der Tätigkeiten von Wissenschaftler(inne)n gesehen, zuweilen als »Entlastung« der Wissenschaftler(innen) von Professionalisierungsansprüchen. Soweit letzteres beobachtet wird, fallen die Bewertungen unterschiedlich aus: positiv in der Einschätzung, dass es den Wissenschaftler(inne)n – insbesondere den Professor(inn)en – ermöglicht wird, sich auf das »Eigentliche« zu konzentrieren (z. B. Gornitzka und Marheim Larsen 2004; Whitchurch 2008b), und negativ in der These, dass die Rollen der Wissenschaftler(innen) in ihrer Vielfalt und ihrem Gestaltungspotenzial durch die Hochschulprofessionellen ausgehöhlt werden (z. B. Schimank 2005, 2007; Macfarlane 2011).

Da die hier vorliegende Studie vor allem die Situation derjenigen Hochschulprofessionellen betrachtet, deren Aufgaben mit Lehre und Studium an Universitäten verknüpft sind, sind die Beziehungen zwischen Hochschulprofessionellen und Hochschullehrer(inne)n eingehend untersucht worden. Zum einen war dies ein wichtiges Thema in der schriftlichen Befragung und bei den Interviews von Hochschulprofessionellen; zum anderen wurden die Professor(inn)en an den in die Untersuchung einbezogenen Universitäten vor allem zu ihren Beziehungen zu den Hochschulprofessionellen und zu deren Aufgabenbereichen schriftlich befragt (siehe Kapitel 1 in diesem Band).

9.2 Intensität der Kontakte von Hochschulprofessionellen

Die Hochschulprofessionellen sind in der schriftlichen Befragung gebeten worden, die Intensität ihrer Kontakte mit verschiedenen Personengruppen innerhalb der letzten zwölf Monate zu klassifizieren. Wie Tabelle 9.1 zeigt, werden von den befragten Hochschulprofessionellen die Kontakte zu anderen Hochschulprofessionellen, zu Professor(inn)en, wissenschaftlichen Mitarbeiter(inne)n und zu Studierenden am häufigsten als intensiv bezeichnet – intensiver als mit Personen, die für Leitung und Verwaltung zuständig sind, und intensiver als mit Externen.

Tabelle 9.1: Intensität der Kontakte von Hochschulprofessionellen mit verschiedenen Personengruppen innerhalb der letzten zwölf Monate

	Mittelwert
Hochschulprofessionelle an der eigenen Hochschule	2,1
Professor(inn)en	2,2
Studierende	2,2
Wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) in Forschung und Lehre	2,3
Mitarbeiter(innen) der zentralen Hochschulverwaltung	2,5
Technisch-Administrative Mitarbeiter(innen)	2,5
Fachbereichsleitung/Dekanat	2,5
Andere	2,9
Externe	3
Arbeitskreise/Ausschüsse	3
Leitende(r) Dezernent(in)	3,2
Präsident(in) oder Vizepräsident(in) o.ä.	3,7
Hochschulprofessionelle an anderen Hochschulen	3,7
Kanzler(in) bzw. entsprechende(r) hauptberufliche(r)	3,9
Vizepräsident(in)	3,9
Mitglieder des Hochschulrates	4,7

Frage 3.5: Rückblickend auf die vergangenen 12 Monate (sofern kürzer beschäftigt, bitte ab Stellenantritt), wie intensiv war Ihr Arbeitskontakt mit folgenden Personengruppen?
Skala von 1 = »sehr intensiv« bis 5 = »gar nicht/überhaupt nicht intensiv«
Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Noch deutlicher zeigten die Interviews, dass die hochschulinternen Kontakte ganz im Vordergrund stehen. Intensive Kontakte zu Externen – auch zu Hochschulprofessionellen an anderen Institutionen – bilden die Ausnahme. Auch wird in den Interviews noch deutlicher, dass die Kontakte zu Personen mit Leitungsfunktionen – auf Universitäts- und Fachbereichsebene – und mit Angehörigen der Verwaltung, die nicht den Hochschulprofessionen zuzurechnen sind, nicht annähernd als so intensiv eingeschätzt werden wie die Kontakte zu Hochschulprofessionellen, Lehrenden und Studierenden der eigenen Hochschule.

Allerdings variieren die Kontakte sehr stark nach der organisatorischen Eingliederung der Befragten. Wie zu erwarten, haben diejenigen, die der Hochschulleitung zugeordnet sind, vor allem intensive Kontakte mit Personen der Hochschulleitung und -verwaltung; analog haben Hochschulprofessionelle, die der Fachbereichsleitung zugeordnet sind, die intensivsten Kontakte mit den Fachbereichsleiter(inne)n. Weitaus stärker gestreut über verschiedene Personenkreise und institutionelle Ebenen sind die Kontakte der Hochschulprofessionellen, die nicht so direkt Personen in Leitungsfunktionen zugeordnet sind. Einen klaren Schwerpunkt bei inten-

siven Kontakten mit Studierenden haben, wie zu erwarten, die in Studienberatung und -services Tätigen.

Die spezifische Analyse der Arbeitskontakte der Hochschulprofessionellen zu den Professor(inn)en, die sowohl individuell als auch in Arbeitskreisen und Ausschüssen am intensivsten ist, zeigt, dass die Kontaktintensität nicht nur von Positionen abhängig ist, sondern auch nach Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen variiert (siehe Tabelle 9.2). Die Angaben zu Positionen, Aufgaben und Tätigkeitsbereichen enthalten Mehrfachantworten – im Durchschnitt 3,7 Antworten pro Befragtem.

Tabelle 9.2 Intensität des Arbeitskontakts von Hochschulprofessionellen nach ausgewählten Positionen, Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen zu Professor(inn)en und in Arbeitskreisen und Ausschüssen (Mehrfachantworten möglich)

Position, Aufgaben- und Tätigkeitsbereich	Arbeitskontakt mit bzw. in	N	AM
Leitungsposition in zentraler Universitätsverwaltung	Professor(inn)en	105	2,1
Hochschulprofessionellen im Fachbereich	Arbeitskreisen/Ausschüssen	102	2,8
Qualitätssicherung und -entwicklung	Professor(inn)en	113	1,5
Entwicklungsplanung (Studien-, Strategie- und Kapazitätsplanung)	Arbeitskreisen/Ausschüssen	112	2,5
Aufgaben im Bereich Internationales, ERASMUS, Mobilität	Professor(inn)en	68	2,1
Studienberatung und -service (inkl. Prüfungsberatung)	Arbeitskreisen/Ausschüssen	68	2,7
Hochschulprofessionellen ins.	Professor(inn)en	135	2,0
	Arbeitskreisen/Ausschüssen	133	2,7
	Professor(inn)en	232	1,9
	Arbeitskreisen/Ausschüssen	230	2,7
	Professor(inn)en	441	2,2
	Arbeitskreisen/Ausschüssen	430	3,0
	Professor(inn)en	653	2,2
	Arbeitskreisen/Ausschüssen	636	3,0

Frage 3.5: Rückblickend auf die vergangenen 12 Monate (sofern kürzer beschäftigt, bitte ab Stellenantritt), wie intensiv war Ihr Arbeitskontakt mit folgenden Personengruppen?

Skala von 1 = »sehr intensiv« bis 5 = »gar nicht/überhaupt nicht intensiv«

N = Häufigkeit der Nennungen, AM = arithmetisches Mittel

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Bei den Interviews wird deutlich, dass die Hochschulprofessionellen die Intensität der Arbeitskontakte als folgenreich für die Wirkung ihrer Aufgaben und Tätigkeiten betrachten: Je intensiver die Kontakte sind, desto mehr sehen sich die Befragten in ihrer Rolle akzeptiert und desto stärker wird ein gegenseitiger gestaltender Einfluss sichtbar: die Kontaktpartner-

(innen) nehmen Einfluss auf die Tätigkeit der Hochschulprofessionellen und umgekehrt.

Bei den Aussagen der Hochschulprofessionellen im Hinblick auf Hochschulleitung und -verwaltung wird deutlich, dass sie ihre Kontakte dann als intensiv einschätzen, wenn es deutlich akzentuierte Managementstile – in welcher Richtung auch immer – gibt: zum Beispiel wenn Zielvereinbarungen großes Gewicht haben, ein Top-down-Managementstil und ausgeprägte strategische Planung vorherrschen und Evaluationsergebnisse bei Entscheidungen ein großes Gewicht haben.

9.3 Zusammenarbeit von Professor(inn)en und Hochschulprofessionellen

Wie bereits ausgeführt, geben die meisten Hochschulprofessionellen in der schriftlichen Befragung an, intensive Kontakte zu Professor(inn)en zu haben. In den Interviews sind die Hochschulprofessionellen gebeten worden, den Arbeitskontakt insbesondere zu den Professor(inn)en eingehend zu beschreiben. Dabei zeigt sich, dass intensive Kontakte zur Professorenschaft insgesamt selten etabliert sind. Verbreitet ist dagegen enge Kooperation mit einzelnen Professor(inn)en und einzelnen wissenschaftlichen Mitarbeiter(inne)n und dann zumeist mit besonderen Funktionsträger(inne)n zum Beispiel im Dekanat, als ERASMUS-Beauftragte oder als Beauftragte(r) für einen neuen Studiengang.

Oft werden die Kontakte durch die Involvierung der Wissenschaftler(innen) in Leitungsfunktionen innerhalb des Fachbereichs oder in Gremienarbeit ausgelöst.

Auch die Professor(inn)en sind nach ihren Kontakten mit Hochschulprofessionellen innerhalb der letzten zwölf Monate befragt worden. Allerdings stand dabei nicht die Intensität, sondern die Häufigkeit im Zentrum; auch ist nicht nach verschiedenen Berufsrollen von Hochschulprofessionellen gefragt worden, sondern nach Aktivitäten (z. B. Studiengangsentwicklung und Kooperation mit Externen).

Die Unterschiede in den Fragen erlauben es nicht, direkt zu prüfen, ob die Professor(inn)en ihre Kontakte zu den Hochschulprofessionellen ähnlich intensiv einschätzen wie die Hochschulprofessionellen ihre Kontakte zu den Professor(inn)en. Aber das Gesamtbild der Antworten auf die je-

weiligen Fragen lässt eindeutig den Schluss zu, dass die Professor(inn)en ihre Kontakte zu den Hochschulprofessionellen im Durchschnitt als nicht intensiv einschätzen. Der Unterschied ist jedoch erklärbar. Wenn Hochschulprofessionelle von intensiven Kontakten mit Professor(inn)en sprechen, so bezieht sich das in der Regel auf eine Minderheit von besonderen Funktionsträger(inne)n unter den Professor(inn)en. Entsprechend ist es eine Minderheit von Professor(inn)en – eben vor allem solche Funktionsträger(innen), die von häufigen Kontakten mit Hochschulprofessionellen in verschiedenen Tätigkeitsbereichen sprechen.

Tabelle 9.3 Zusammenarbeit von Professor(inn)en mit Hochschulprofessionellen in ausgewählten Bereichen

	Mittelwert
Administration	2,8
Planung und Koordination von Lehre	2,8
Mitarbeit in Gremien	2,9
Information und Beratung	3,0
Sonstige Verwaltungsarbeiten	3,2
Studiengangsentwicklung	3,2
Budgetierung/ Finanzierung	3,4
Doktorandenbetreuung	3,4
Planung und Koordination von Forschung	3,5
Evaluation/ Monitoring	3,6
Anrechnung von Studienleistungen	3,6
Öffentlichkeitsarbeit/ Pressearbeit	3,6
Kooperation mit Externen	3,6
Strategieentwicklung	3,8
Entwicklungsplanung	3,9
Planung und Koordination von Internationalisierung	3,9
Personalentwicklung	3,9
Planung und Koordination von Weiterbildung	4,3
Archivierung	4,7

Frage 3.1: Bitte schätzen Sie, wie häufig Sie in den vergangenen 12 Monaten (sofern kürzer Professor(in), seit Antritt der Position) in folgenden Bereichen mit Hochschulprofessionellen in der eigenen Hochschule zusammengearbeitet haben.

Skala von 1 = »sehr häufig« bis 5 = »gar nicht/ sehr selten«.

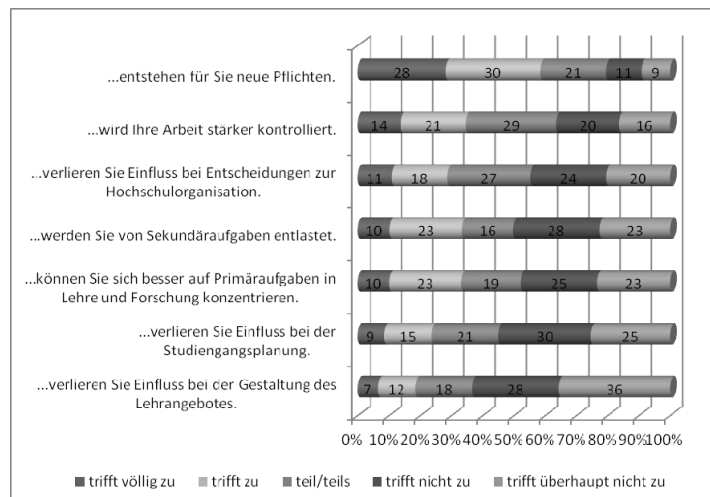
Quelle: Hochschullehrer/innenbefragung 2010 im Rahmen der HOPRO-Untersuchung

Wie Tabelle 9.3 zeigt, nennen Professor(inn)en am ehesten häufige Kontakte mit Hochschulprofessionellen zum Teil in Hinblick auf breite, sachbereichsübergreifende Tätigkeiten: Administration und Gremienarbeit. Ebenso häufig werden zwei spezifische Bereiche genannt: Planung und Koordination von Lehre sowie Information und Beratung.

9.4 Veränderung der Berufsrolle von Professoren durch die Interaktion mit Hochschulprofessionellen

Fragt man die Professor(inn)en vertiefend nach ihrer Interaktion mit den Hochschulprofessionellen, so wird bestätigt, dass sich ein Drittel von ihnen durch die Tätigkeit der Hochschulprofessionellen von Sekundäraufgaben entlastet fühlen und meinen, dass sie sich besser auf ihre Primäraufgaben konzentrieren können. Wie Abbildung 9.1 zeigt, wird dies von jeweils 33 Prozent der Professor(inn)en zum Ausdruck gebracht. Das ist zwar eine Minderheit, aber eine durchaus bemerkenswerte Größenordnung, wenn in Rechnung gestellt wird, dass – wie vorher gezeigt – die Hochschulprofessionellen nur mit einer Minderheit von Professor(inn)en häufig zu kooperieren scheinen.

Abbildung 9.1 Veränderungen der Arbeit der Professor(inn)en durch die Interaktion mit Hochschulprofessionellen – aus der Sicht der Professor(inn)en



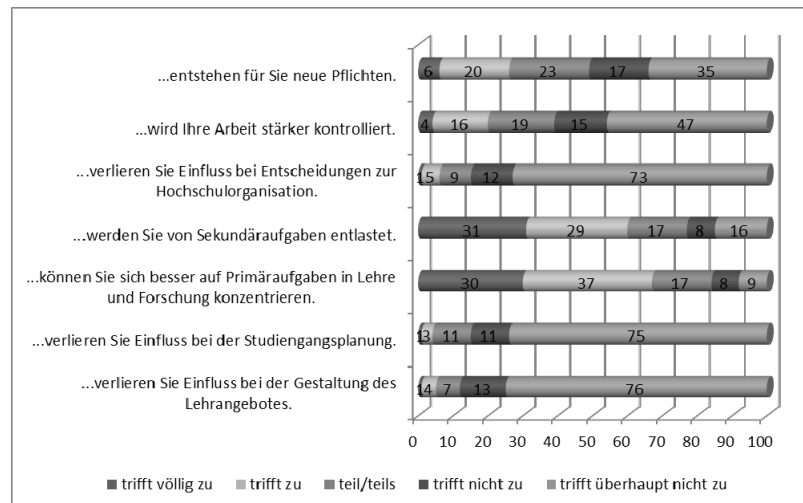
Frage 3.4: Inwieweit treffen Ihrer Meinung nach folgende Aussagen auf Ihre gegenwärtige Arbeitssituation zu: Durch die Interaktion mit Hochschulprofessionellen ...

Skala von 1 = »trifft völlig zu« bis 5 = »trifft überhaupt nicht zu«

Quelle: Hochschullehrer/innenbefragung 2010 im Rahmen der HOPRO-Untersuchung

Allerdings nehmen die Hochschulprofessionellen ihrerseits an, eine stärker entlastende Funktion für Professor(inn)en zu haben. Wie Abbildung 9.2 zeigt, meinen sie mehrheitlich, dass sie die Professor(inn)en von Sekundäraufgaben entlasten und dass diese sich durch ihre Tätigkeit mehr auf ihre Forschungs- und Lehrfunktionen konzentrieren können.

Abbildung 9.2 Veränderungen der Arbeit der Professor(inn)en durch die Interaktion mit Hochschulprofessionellen – aus der Sicht der Hochschulprofessionellen



Frage 6.4: Inwieweit treffen Ihrer Meinung nach folgende Aussagen zu: Durch Ihre Funktion ... Skala von 1= »trifft völlig zu« bis 5 = »trifft überhaupt nicht zu«

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Es ist wiederum eine Minderheit unter den Professor(inn)en, die durch die Tätigkeit der Hochschulprofessionellen ihren eigenen Einfluss eingeschränkt sieht: auf die Gestaltung des Lehrangebots (19 %), die Studiengangplanung (24 %) und auf die Entscheidungen zur Hochschulorganisation (29 %). Nicht überraschend ist, dass die Hochschulprofessionellen selbst noch seltener der Ansicht sind, sie würden den Einfluss von Professor(inn)en eingrenzen: Das bringen von denen, die meinen, das einschätzen zu können, nur fünf Prozent im Hinblick auf die Gestaltung des Lehrangebots, vier Prozent im Hinblick auf die Studiengangplanung und sechs Prozent im Hinblick auf die Entscheidungen zur Hochschulorganisation

zum Ausdruck (jeweils Antworten »trifft völlig zu« und »trifft zu« kombiniert). Etwa ein Drittel der Professor(inn)en (35 %) bringen sogar zum Ausdruck, dass sie sich in ihrer Arbeit durch die Tätigkeit der Hochschulprofessionellen stärker kontrolliert fühlen. In diesem Falle schätzen die Hochschulprofessionellen ihre Wirkung auf die Tätigkeit der Professor(inn)en ähnlich ein (20 %).

Mehr als die Hälfte der Professor(inn)en (59 %) schließlich sind der Ansicht, dass mit der Tätigkeit der Hochschulprofessionellen für sie selbst neue Pflichten entstünden. Unter den Hochschulprofessionellen ist der Anteil derjenigen deutlich geringer, die analog den Eindruck haben, dass sie für die Professor(inn)en neue Pflichten schaffen. Die Antworten auf diese Fragen können sicherlich nicht so ausgelegt werden, dass die Professor(inn)en die Entstehung solcher Pflichten unbedingt den Hochschulprofessionellen selbst zuschreiben. Auf eine andere Frage hin bringen viele Professor(inn)en zum Ausdruck, dass es im Laufe der Jahre schwerer geworden sei, die eigene Tätigkeit stark auf die Primärfunktionen zu konzentrieren. So kann hier nicht beantwortet werden, wie weit die Professor(inn)en die Hochschulprofessionellen als einen integralen Teil eines Systems der Zunahme von Management-, Evaluations- und anderen ergänzenden Tätigkeiten sehen und wie weit sie ihnen dies unmittelbar zuschreiben.

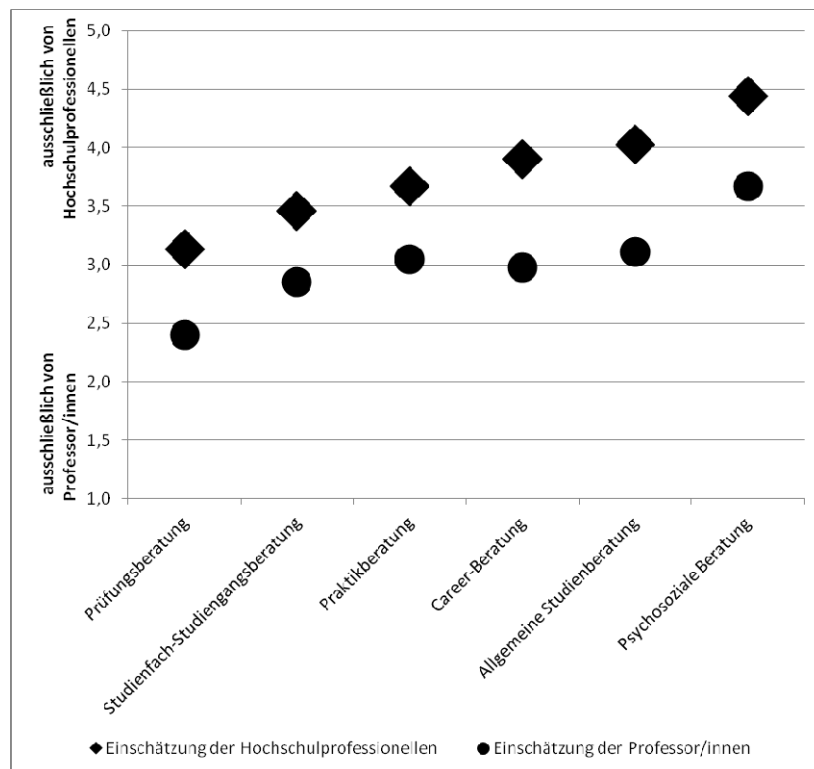
9.5 Aufgaben und Tätigkeiten von Hochschulprofessionellen nach Selbsteinschätzung und Einschätzung von Professor(inn)en

Zweifelloos gibt es Arbeitsbereiche in Lehre und Studium, bei denen zu erwarten ist, dass sowohl Professor(inn)en als auch Hochschulprofessionelle tätig sind, aber die Verteilung der Aufgaben zwischen ihnen unterschiedlich vorgenommen werden kann. Dies ist in den Befragungen im Rahmen des hier behandelten Projektes mit Blick auf die Beratungsfunktionen thematisiert worden.

Wie Abbildung 9.3 zeigt, sind Professor(inn)en wie Hochschulprofessionelle der Ansicht, dass Professor(inn)en eine größere Rolle in der fachlichen Studienberatung und in der Prüfungsberatung spielen als in der allgemeinen Studienberatung, in der Beratung zu Praktika und Career sowie in

der psychosozialen Beratung. Aber für alle Bereiche gilt, dass die Hochschulprofessionellen ihren Anteil an den Beratungsaktivitäten insgesamt höher einschätzen, als die Professor(inn)en den Anteil der Tätigkeit von Hochschulprofessionellen sehen. Damit ergibt sich umgekehrt: Die Professor(inn)en schätzen ihren Beratungsanteil höher ein als die Hochschulprofessionellen die Beratungsrolle von Professor(inn)en sehen.

Abbildung 9.3 Durchführung von Beratungsangeboten für Studierende eher von Professor(inn)en beziehungsweise eher von Hochschulprofessionellen



Frage 6.5 bzw. 3.7 Werden Ihrer Meinung nach folgende Beratungsangebote stärker von Professor(inn)en oder von Hochschulprofessionellen ausgeführt?

Skala von 1 = »ausschließlich von Professor(inn)en« bis 5 = »ausschließlich von Hochschulprofessionellen«

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010 und Hochschullehrer/innenbefragung 2010 im Rahmen der HOPRO-Untersuchung

Bei den Antworten zu dieser Frage wie auch bei der zuvor behandelten Thematik ist allerdings anzumerken, dass die Antworten der Hochschulprofessionellen unterschiedlich ausfallen, je nach ihren primären Funktionsbereichen. In manchen Bereichen haben die Hochschulprofessionellen mit Professor(inn)en so wenig direkt zu tun, dass sie ihre eigenen Tätigkeiten durch die der Professor(inn)en wenig tangiert sehen.

Ein Befund sei gesondert genannt: Professor(inn)en aus dem Bereich der natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächer sehen sich selbst deutlich stärker in die Career-Beratung eingebunden als Professor(inn)en anderer Fachrichtungen. Für erstere Fachrichtungen ist auch bei anderen Untersuchungen aufgezeigt worden, dass Unternehmen häufig von Professor(inn)en erwarten, sie bei der Bewerberauswahl zu unterstützen.

Gleichgültig, wieweit sich in den Tätigkeiten von Hochschulprofessionellen Überschneidungsfelder mit den Tätigkeiten der Wissenschaftler(innen) ergeben oder wie stark diese voneinander abgegrenzt sind, ist es von Interesse, wieweit die Tätigkeiten der Hochschulprofessionellen als erfolgreicher Beitrag zu den insgesamt an der Hochschule anfallenden Arbeitsabläufe gesehen werden. So sind die Hochschulprofessionellen und die Professor(inn)en gefragt worden, wieweit die Hochschulprofessionellen zu Effizienz, Effektivität, Transparenz sowie zu Einfachheit und Klarheit der Arbeitsabläufe beitragen.

Danach gefragt¹, inwieweit die Funktion der Hochschulprofessionellen in ihrem Wirkungsradius dazu beiträgt, Arbeitsabläufe effizient, effektiv, einfach und transparent zu gestalten, schätzen sie im Hinblick auf alle vier Kriterien, dass sie selbst in einem jeweils etwa gleichen Maß eine positive Wirkung auf ihre Hochschule haben: Effizienz (Mittelwert 2,0 auf einer Skala von 1 = »trifft völlig zu« bis 5 = »trifft überhaupt nicht zu«), Effektivität, (2,0), Einfachheit und Klarheit (2,1) und Transparenz (2,3). Bei den befragten Professor(inn)en² fällt die Einschätzung deutlich verhaltener aus: Die Bewertungen liegen im Durchschnitt in der Mitte der Skala (von 1 = »besser« bis 5 = »schlechter«): Den Beitrag der Hochschulprofessionellen zur Effizienz (Mittelwert 2,9), Effektivität (3,3), Einfachheit/Klarheit (2,9), Transparenz (3,3) und das Resultat der Arbeitsabläufe an ihrer Hoch-

1 Frage 6.3 Inwieweit treffen Ihrer Meinung nach folgende Aussagen zu: Im Wirkungsradius Ihrer Funktion leisten Sie einen Beitrag dazu ...

2 Frage 3.3 Wie gestalten sich Ihrer Meinung nach die Arbeitsabläufe an Ihrer Hochschule durch den Beitrag der Hochschulprofessionellen hinsichtlich folgender Merkmale:

schule (2,9) halten die Professor(inn)en also weder für verbessernd noch für verschlechternd.

Schließlich ist in diesem Kontext gefragt worden, wie groß der Einfluss der Hochschulprofessionellen auf die Organisation verschiedener Funktionsbereiche einzuschätzen sei. Dazu sind wiederum sowohl die Hochschulprofessionellen selbst als auch die Professor(inn)en gefragt worden.

Dabei schätzen die Professor(inn)en den Einfluss der Hochschulprofessionellen durchgängig höher ein als die Hochschulprofessionellen selbst. Gefragt³ danach, in welchem Maße die Hochschulprofessionellen glauben, auf die Organisation der Lehrinhalte (Mittelwert 4,0 auf einer Skala von 1 = »sehr viel Einfluss« bis 5 = »gar nicht/sehr wenig Einfluss«), der Studiengänge (3,7), des Studiums (3,6), der Forschung (4,4) und des Hochschulmanagements beziehungsweise der Hochschulgestaltung (3,6) einzuwirken, schätzen sie ihren eigenen Einfluss deutlich geringer ein, als das die Professor(inn)en tun. Die Professor(inn)en⁴ schätzen den Einfluss der Hochschulprofessionellen auf die Organisation der Lehre zum Beispiel durch Curriculaentwickler(innen) (Mittelwert 3,2 auf einer Skala von 1 = »sehr viel Einfluss« bis 5 = »gar nicht/sehr wenig Einfluss«), der Studiengänge zum Beispiel durch Studiengangreferent(inn)en (2,9), der Forschung zum Beispiel durch Forschungsreferent(inn)en (3,8), des Fachbereichsmanagements beziehungsweise der Fachbereichsgestaltung zum Beispiel durch Fachbereichsreferent(inn)en (2,7) und des Hochschulmanagements beziehungsweise der Hochschulgestaltung zum Beispiel durch Entwicklungsplaner(innen) (2,6) durchweg etwas höher ein als die Hochschulprofessionellen.

Dabei gibt es natürlich wiederum Unterschiede in den Aussagen je nach Situation der Hochschulprofessionellen: Sie sehen mehr eigenen Einfluss dort, wo sie funktional zugeordnet sind. Aber auch diejenigen sehen mehr Einfluss, die den Eindruck haben, dass sie auf ihrer Position Freiräume und Gestaltungsspielräume haben.

3 Frage 7.2 In welchem Maße glauben Sie, auf die Organisation der Hochschule einzuwirken?

4 Frage 3.5 Wie viel Einfluss haben Hochschulprofessionelle Ihrer Meinung nach ...

9.6 Einflüsse anderer und Gestaltungsfreiräume von Hochschulprofessionellen

Hochschulprofessionelle haben durch ihre Funktionen und die Ausübung derselben zwar Einfluss auf die Tätigkeit von Professor(inn)en, aber das bedeutet nicht, dass Hochschulprofessionelle von anderen Personengruppen in der Hochschule als macht- und einflussstarke Personengruppe empfunden werden oder sich selbst so empfinden. Vorangehende Studien in Europa lassen eher vermuten, dass Hochschulprofessionelle gut daran tun, wenn sie sich im Umgang mit Professor(inn)en und noch mehr mit Leitungspersonen als »low key« präsentieren (Gornitzka 2008), und dass sie von diesen eher als Sachbearbeiter und nicht als Mit-Entscheidungssträger(innen) empfunden werden.

Da es dabei nicht einfach um die offizielle organisatorische Einordnung und um Leitungsfunktionen geht, sondern um Einfluss, der auch andere Quellen haben kann, sind die Hochschulprofessionellen gefragt worden, in welchem Maße verschiedene Personengruppen auf ihre Gestaltungsaufgaben Einfluss nehmen. In Antwort auf diese Frage bezeichnen die Hochschulprofessionellen ihre unmittelbaren Vorgesetzten als sehr einflussreich⁵ und die Professor(inn)en generell als weniger einflussreich⁶.

Dabei unterscheidet sich der Einfluss anderer – wie zu erwarten – je nach der institutionellen Einbettung in die Hochschule und der Position der Hochschulprofessionellen. Sind die Hochschulprofessionellen innerhalb eines Fachbereichs angesiedelt und haben sie keine höhere Position, so bezeichnet die Mehrheit von ihnen Dekane und Professor(inn)en als einflussreich; auch Studierende werden nicht selten als einflussreich genannt. Dezidiert kann der Einfluss der Professor(inn)en aus Sicht der Hochschulprofessionellen nach den bereits in Tabelle 9.2 verwendeten Differenzierungen zu Positionen, Aufgaben und Tätigkeitsbereichen (Tabelle enthält Mehrfachantworten – im Durchschnitt 3,7 pro Befragter beziehungsweise Befragtem) gezeigt werden.

5 Als »sehr einflussreich« wurden die Antworten »sehr stark« und »stark« gewertet, auf die 57 Prozent der Nennungen entfielen, mit »teils/teils« antworteten 23 Prozent und mit »gering« und »gar nicht/sehr gering« 20 Prozent der Antwortenden (Mittelwert 2,4 auf einer Skala von 1 = »sehr stark« bis 5 = »gar nicht/sehr gering«).

6 Die Antworten der Professor(inn)en fielen wie folgt aus: »sehr stark« und »stark« = 29 Prozent, »teils/teils« = 28 Prozent, »gering« und »gar nicht/sehr gering« = zusammen 43 Prozent (Mittelwert 3,3).

Tabelle 9.4 Wahrnehmung des Einflusses der Professor(inn)en auf ausgewählte Positionen, Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche durch die Hochschulprofessionellen (Mehrfachantwort möglich)

Position, Aufgaben- und Tätigkeitsbereich	N	AM
Leitungsposition in zentraler Universitätsverwaltung	104	3,2
Hochschulprofessionen im Fachbereich	111	2,8
Qualitätssicherung und -entwicklung	67	3,4
Entwicklungsplanung (Studien-, Strategie- und Kapazitätsplanung)	133	3,3
Aufgaben im Bereich Internationales, ERASMUS, Mobilität	230	3,1
Studienberatung und -service (inkl. Prüfungsberatung)	430	3,3
Hochschulprofessionen insgesamt	636	3,3

Frage 3.7: Wie stark nehmen folgende Personengruppen auf Ihre Gestaltungsaufgaben Einfluss? Skala von 1 = »sehr stark« bis 5 = »gar nicht/sehr gering«

N = Häufigkeit der Nennungen, AM = arithmetisches Mittel

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Weder die offizielle Einbettung in Entscheidungshierarchien, noch der große Einfluss von offiziellen Entscheidungsträgern und von Professor(inn)en generell auf die Arbeitsfelder, in denen sich die Hochprofessionellen bewegen, erwecken jedoch bei den Hochschulprofessionellen den Eindruck, dass sie nur geringe Entscheidungsspielräume hätten. Wie Tabelle 9.5 zeigt, sind die Hochschulprofessionellen überwiegend davon überzeugt, dass sie für ihre Aufgaben große Gestaltungsfreiräume haben und dass sie große Freiräume für Eigeninitiative haben. Ebenfalls ist die Mehrheit von ihnen der Ansicht, dass sie die Strategie ihrer Organisationseinheit mitgestalten können. Allerdings ist diese Überzeugung bei Männern deutlich stärker ausgeprägt als bei Frauen.

Da viel Gestaltungsspielraum konstatiert wird, kann es nicht überraschen, dass jeweils nur eine Minderheit für stärkere Möglichkeiten zur Mitgestaltung in den verschiedenen Aufgabenbereichen plädiert. Ebenso ist es nur eine Minderheit, die fordert, dass sie bei der Gestaltung ihrer eigenen Tätigkeit mehr Freiheiten haben sollten.

Tabelle 9.5 Eigene Entscheidungsspielräume bei ausgewählten Tätigkeiten nach Ansicht der Hochschulprofessionellen (Mittelwerte)

Entscheidungsspielräume	
Sie haben Ihre Aufgaben betreffend große Gestaltungsfreiräume	1,9
Sie haben im Allgemeinen große Freiräume für Eigeninitiative	1,9
Sie gestalten die Strategie Ihrer Organisationseinheit mit	2,2
Es wäre gut, wenn Sie bei Finanzen und Personal mehr mitgestalten könnten	3,4
Es wäre gut, wenn Sie bei der Strategie Ihrer Organisationseinheit mehr mitgestalten könnten	3,5
Es wäre gut, wenn Sie mehr Freiräume zur Eigeninitiative hätten	3,7
Es wäre gut, wenn Sie bei der Tätigkeitsbestimmung mehr mitgestalten könnten	3,7
Es wäre gut, wenn Sie bei der Bestimmung Ihrer Aufgaben mehr mitgestalten könnten	3,7
Sie sind nicht darauf aus, große Gestaltungsspielräume zu haben	4,6

Frage 3.8: Wie stark treffen folgende Aussagen auf Ihre Tätigkeit zu? Skala 1 = »trifft völlig zu« bis 5 = »trifft überhaupt nicht zu«

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

9.7 Positive und negative Bewertung der Interaktion

Die Professor(inn)en sind mit zwei offenen Fragen gebeten worden, bis zu drei Bereiche zu nennen, bei denen sie die Interaktion mit den Hochschulprofessionellen als besonders positiv empfunden haben, und ebenso bis zu drei Bereiche, bei denen sie die Interaktion mit Hochschulprofessionellen als besonders negativ empfunden haben. Von den mehr als eintausend befragten Professor(inn)en haben 181 positive und 306 – also deutlich mehr – negative Aussagen gemacht. Beim Blick auf die Antworten im Detail ist natürlich zu bedenken, dass die Mehrheit der Professor(inn)en zu diesen Fragen keine Stellung bezogen hat.

Bei den negativen Aussagen über die Interaktion mit Hochschulprofessionellen ist bemerkenswert, dass in erster Linie Funktions- und Tätigkeitsbereiche genannt werden: Die Professor(inn)en sind zu negativen Einschätzungen über die Interaktion mit Hochschulprofessionellen vor allem gekommen, wenn es um bestimmte Aufgaben ging – also weniger, wenn es um bestimmte Charakteristika der Person oder um das Verhalten der Hochschulprofessionellen ging.

Dabei ist die Liste der Bereiche, in denen ein negativer Eindruck entstanden ist, bemerkenswert: Von den antwortenden Professor(inn)en nennen mit negativer Konnotation zwölf Prozent die Bereiche Hochschullei-

tung, Präsidium, Bauabteilung (16 %), Rechtsabteilung (9 %), zentrale Verwaltung (8 %) und Personalabteilung (7 %) – also Bereiche, in denen eher Administrator(inn)en tätig sind, die nach der hier diskutierten Konzeption kaum als Hochschulprofessionelle, das heißt als Personen, die auch ein ausgeprägtes Verständnis von Forschung und Lehre benötigen und gleichsam eine Mittlerrolle zwischen Management und Wissenschaft spielen, angesehen werden können. Soweit in diesen Bereichen Hochschulprofessionelle tätig sind, haben sie mit Fragen von Lehre und Studium meist weniger direkt zu tun als Hochschulprofessionelle, die in Fachbereichen oder gesonderten Institutionen angesiedelt sind. Negative Aussagen erfolgen also selten über die Hochschulprofessionen, die eng mit der Koordination und Unterstützung von Lehre und Studium verbunden sind.

Nicht so häufig fallen negativen Aussagen im Hinblick auf Arbeitsprozesse und Arbeitsweisen auf. Kritik ist vor allem im Hinblick auf Probleme im Prozess der Zusammenarbeit (5 %), mangelnde Kompetenz (6 %), geringe Unterstützung (5 %), schlechte Kooperation (5 %) und schlechte Organisation (4 %) sichtbar. Zusätzlich werden als negativ die Bürokratie (6 %), der Zeitaufwand (5 %), die langen Bearbeitungszeiten (4 %), das Komplizieren von Vorgängen (4 %) und der mangelnde Informations- und Beratungsservice (4 %) genannt.

Positive Aussagen zur Interaktion erfolgen auch häufig mit Blick auf Funktionsbereiche, so Forschung (9 %), Studiengangentwicklung (8 %), Lehrplanung (7 %) Administration, Verwaltung (6 %) sowie Budgetierung und Finanzen (6 %). Oft werden dabei bestimmte institutionelle Zuordnungen genannt: Hochschulprofessionelle im Dekanat (22 %), im Fachbereich (14 %), im Prüfungsamt (9 %) und in der Personalabteilung (5 %).⁷

Bei den positiven Aussagen überwiegen vor allem solche zur Arbeitsweise, Kompetenz und Persönlichkeit der Hochschulprofessionellen:

- große Unterstützung (17 %),
- konstruktive Zusammenarbeit (16 %),
- hohe Koordinationsfähigkeit (14 %),
- hohe Kompetenz in ihren Fachgebieten (14 %),
- gute Planer(innen) und Organisator(innen) (7 %),
- hohes Engagement (5 %),
- freundlich (3 %) und

⁷ Die genannten Prozentwerte beziehen sich die auf Gesamtzahl der sich positiv äußeren Professor(inn)en.

- zuverlässig (3 %).

Die positiven und negativen Aussagen der Professor(inn)en zu ihren Erfahrungen mit den Hochprofessionellen lassen den Schluss zu, dass die Professor(inn)en eher die Funktionalität von Hochschulprofessionellen zurückhaltend oder skeptisch betrachten als das Verhalten und die Charakteristika der Hochschulprofessionellen, wie sie sie im Alltag erleben. Das unterstreicht auf der einen Seite, dass Hochschulprofessionelle bei den Professor(inn)en im Prinzip nicht zur Selbstverständlichkeit geworden sind; auf der anderen Seite lässt es vermuten, dass ihre Akzeptanz in starkem Maße davon abhängt, wie die Hochschulprofessionellen ihre Rolle im einzelnen ausfüllen.

9.8 Akzeptanz

Die bisher berichteten Befunde erwecken den Eindruck, dass die Hochschulprofessionellen in der Regel davon überzeugt sind, wichtige Leistungen für ihre Universität zu erbringen, dass das aber von ihren Kooperationspartner(inne)n in der Universität nicht durchgängig so gesehen wird. Dies lässt sich eindeutig aus den Aussagen der Professor(inn)en schließen. In diesem Spannungsverhältnis von Selbstbild und Fremdbild ist es von Interesse, wie die Hochprofessionellen ihre Akzeptanz an ihrer Universität einschätzen.

In der schriftlichen Befragung sind die Hochschulprofessionellen um Einschätzungen gebeten worden, wie sie die Akzeptanz ihrer Funktion und wie sie die Akzeptanz der Ausführung ihrer Tätigkeiten einschätzen. Dabei ist in beiden Fällen nach der Einschätzung der Akzeptanz durch verschiedene Personengruppen gefragt worden.

Tabelle 9.6 zeigt erstens, dass die Hochschulprofessionellen ihre Akzeptanz insgesamt als relativ hoch einschätzen. Über alle Personengruppen und die beiden Fragestellungen hinweg liegt der Durchschnittswert bei 2,1 auf einer Skala von 1 = »sehr hoch« bis 5 = »sehr gering«; das heißt in mehr als 70 Prozent der Angaben wird eine relativ hohe Akzeptanz konstatiert.

Zweitens wird deutlich, dass die Akzeptanz der Hochschulprofessionellen – nach ihrer Selbsteinschätzung – bei allen Personen im Hinblick auf die Ausführung ihrer Tätigkeit etwas höher ist als im Hinblick auf ihre

Funktion. Das entspricht dem vorher dargestellten Befund, dass die Professor(inn)en sich positiver zu Person und Verhalten von Hochschulprofessionen äußern als zu deren Funktionsbereichen.

Tabelle 9.6 Akzeptanz durch ausgewählte Personengruppen, nach Ausführung der Tätigkeit und Funktion der Hochschulprofessionellen – in der Einschätzung der Hochschulprofessionellen

Akzeptanz Hochschulprofessionelle durch	Funktion	Ausführung Tätigkeit
Vorgesetzte der Organisationseinheit	1,8	1,7
Studierende	2,0	1,9
Externe Kooperationspartner(innen)	2,0	1,9
Andere Hochschulprofessionelle	2,1	2,0
Dekan(in)	2,3	2,1
Technisch-administrative Mitarbeiter(innen)	2,3	2,2
Wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) in		
Forschung und Lehre	2,3	2,2
Hochschulleitung	2,4	2,2
Professor(innen)	2,5	2,3

Frage 6.2 Wie schätzen Sie die Akzeptanz Ihrer Funktion als Hochschulprofessionelle(r) an sich (Spalte A) und die Ausführung Ihrer Tätigkeiten (Spalte B) bei folgenden Personengruppen ein? Skala von 1 = »sehr hoch« bis 5 = »sehr gering«

Quelle: HOPRO-Befragung 2009–2010

Drittens unterscheidet sich die Akzeptanz seitens der Personengruppen deutlich. Die befragten Hochschulprofessionellen fühlen sich am stärksten von den Vorgesetzten ihrer Organisationseinheit akzeptiert. Überdurchschnittlich akzeptiert fühlen sie sich auch von den Studierenden, am wenigsten aber von den Professor(inn)en.

Die Einschätzungen der Akzeptanz variieren in gewissem Maße nach der beruflichen Situation der Hochschulprofessionellen. Wenn die Position schon einige Zeit besteht und wenn auch die Befragten schon einige Zeit als Hochschulprofessionelle tätig gewesen sind, wird eine höhere Akzeptanz wahrgenommen. Eine höhere Akzeptanz wird auch gesehen, wenn die Tätigkeit auf Fachbereichsebene verankert ist, als im Falle einer Verankerung auf Universitätsebene. Wie zu erwarten, fühlen sich vor allem diejenigen weitgehend akzeptiert, die von intensiven Kontakten während ihrer Tätigkeit berichten.

Die eher ambivalente Einschätzung der Hochschulprofessionellen durch die Professor(inn)en kommt schließlich in den Antworten der Professor(inn)en auf die Frage zum Ausdruck, ob es an ihrer Universität zu

viele oder zu wenige Hochschulprofessionelle gebe. Die Antworten fallen sehr unterschiedlich aus: Gut ein Drittel (34 %) halten die Zahl für ungefähr angemessen, mehr als ein Drittel (40 %) für zu hoch und etwas weniger als ein Drittel für zu niedrig (26 %).

9.9 Abschließende Überlegungen

Die im weitesten Sinne mit Lehre und Studium in Berührung stehenden Hochschulprofessionen sind natürlich im Blickfeld der Professor(inn)en. Etabliert ist zweifellos die Rolle der Hochschulprofessionellen in Studienberatung und -services, und sie nimmt offenkundig in vielen anderen Gestaltungsbereichen zu. Allerdings ergeben sich Berührungen im Alltag nur zwischen Hochschulprofessionellen und einer Minderheit von Professor(inn)en – so zum Beispiel mit denen, die in der Studiengangentwicklung sehr aktiv sind oder die Mitglieder von Gremien sind.

Im Durchschnitt scheinen die Professor(inn)en die Hochschulprofessionellen weder als große Bereicherung noch als Bedrohung ihrer Berufsrolle zu empfinden. Letzteres scheint – im Gegensatz zu der verbreiteten Diskussion in den USA (vgl. u. a. Rhoades 1998; Henkel 2005) – nicht der Fall zu sein, weil die Hochschulprofessionellen in Deutschland nicht als eine machtvolle Personengruppe auftreten und eingeschätzt werden. Die Professor(inn)en scheinen die Hochschulprofessionellen eher mit gemischten Gefühlen zu betrachten, weil sie in den Professionalisierungsprozessen an den Hochschulen insgesamt mit Sorge einen wachsenden Arbeitsaufwand jenseits der Primärfunktionen Forschung und Lehre sehen (vgl. Muselin 2007b; Jacob und Teichler 2011).

Dennoch empfindet die Mehrzahl der Hochschulprofessionellen eine Akzeptanz seitens der Professor(inn)en – allerdings schwächer als seitens der Personen, mit denen sie viel im Alltag zu tun haben – und auch seitens der Studierenden. Vielleicht lässt sich die Stimmungslage gut mit den Antworten der Professor(inn)en auf die Frage beschreiben, wie viele Hochschulprofessionelle sie wünschen: Mehr als ein Drittel halten die jetzige Zahl für ungefähr angemessen, etwa ein Drittel für zu hoch und etwas weniger als ein Drittel für zu niedrig.

Kapitel 10

Die Neuen Hochschulprofessionellen in Europa: Ausdifferenzierung und Aufgaben im internationalen Vergleich

Andrea Kottmann und Jürgen Enders

10.1 Einleitung

In den vergangenen zwei Jahrzehnten mussten europäische Universitäten eine Vielzahl verschiedenster Anforderungen und Wandlungen bewältigen. Neben der Autonomisierung der Universitäten gehörten dazu vor allem die fortgesetzte Expansion der Hochschulsysteme, die Implementation der Bologna-Reformen, die Internationalisierung von Lehre und Forschung sowie die Einführung neuer Mechanismen zur Steuerung und Regulierung des Hochschulsektors. Universitäten sehen sich durch diese Veränderungen einer gesteigerten Komplexität gegenüber, die ihnen nicht nur ein höheres Maß an Verantwortlichkeit für ihr eigenes Handeln auferlegt, sondern es auch notwendig macht, reflektierte Entscheidungen treffen zu können. Dies setzt wiederum voraus, dass die Universitäten über entsprechende personelle Kapazitäten verfügen beziehungsweise solche Kapazitäten entwickeln, die sie in die Lage versetzen, den gesteigerten Anforderungen gerecht zu werden.

Universitäten haben auf die neuen Anforderungen u.a. mit einer Ausdifferenzierung von neuen Aufgabenbereichen und beruflichen Rollen reagiert. Diese Entwicklung zeigt sich insbesondere für die Lehrfunktion der Universitäten, für die sich sehr verschiedene, teilweise auch neue Aufgabenbereiche und Berufsrollen entwickelt haben. Charakteristisch für Beschäftigte in diesen Bereichen ohne primäre Lehraufgaben ist, dass sie im Rahmen der Lehrfunktion der Universitäten zentrale Aufgaben wahrnehmen, selbst aber keine Lehre durchführen. Sie beschäftigen sich viel-

mehr mit einer Fülle von Aufgaben, die rund um die Lehre neu entstanden sind. Sie bieten Unterstützungs- und Serviceleistungen für Lehrende und Studierende an, arbeiten in der Gestaltung der Lehre (Einsatz neuer Medien oder Gestaltung von Curricula) oder tragen zur Reflektion der universitären Lehrfunktion (Qualitätsmanagement) bei. Die übernommenen Aufgabenbereiche unterscheiden sich damit auch deutlich von den Aufgabenbereichen der traditionellen Verwaltung: Sie erbringen Leistungen, durch die die Kernprozesse der Lehre unterstützt werden. Während sich die Verwaltung der Lehre stärker mit Aufgabenbereichen wie etwa die Immatrikulation der Studierenden oder der Kontrolle formaler Voraussetzungen für die Aufnahme eines Studiums befasst, übernehmen diese Beschäftigten häufiger gestaltende Aufgaben. Auch hinsichtlich ihres Qualifikationsprofils und ihrer Berufsbiografie unterscheidet sich diese Beschäftigtengruppe von den typischen Verwaltungsangestellten in den Universitäten: Sie haben über Kompetenzen zu verfügen, die eine Vertrautheit mit den typischen Vorgängen in Forschung und Lehre sichern.

Zur Bezeichnung dieser – im Hinblick auf Einsatz- und Aufgabenbereiche – sehr heterogene Beschäftigtengruppe haben Klumpp und Teichler (2008) den Begriff der Hochschulprofessionellen eingeführt (vgl. dazu auch Kehm u.a. 2010). Die Beschäftigtengruppe der Hochschulprofessionellen wird durch zwei Merkmale definiert: Erstens sind sie zumeist hochqualifizierte Beschäftigte, die an den Universitäten als Expert(inn)en für verschiedene Fragen und Aspekte des Hochschulsystems tätig sind. Als Expert(inn) Experten stellen sie den Universitäten Wissen zur Verfügung, das diese zur Wahrnehmung ihrer neuen Verantwortlichkeiten und zur Realisierung der Anforderungen veränderter Steuerungs- und Regelungsmechanismen benötigen. Zweitens weisen Hochschulprofessionelle eine »sehr hohe Affinität zum Wissenschafts- und Bildungsbereich« auf (Klumpp und Teichler 2008, S. 170); ein größerer Teil von ihnen war bereits als wissenschaftlich Beschäftigte an Universitäten tätig.

Die Veränderungen dieses nicht-wissenschaftlichen Personals ist bereits in verschiedenen, zumeist national orientierten Studien untersucht worden. Im Mittelpunkt standen dabei zum einen quantitative Aspekte, wie zum Beispiel das starke Wachstum und beziehungsweise oder die qualifikatorische Restrukturierung des nicht-wissenschaftlichen Personals im Allgemeinen sowie der Hochschulprofessionellen im Besonderen. Beispielsweise untersuchen Gornitzka und Marheim Larsen (2004; siehe auch Gornitzka u. a. 1998) diese Entwicklung für Norwegen, Gumpert und Pusser (1995)

für die USA und Blümel u. a. (2010) für Deutschland. Zum anderen bezogen sich diese Studien auf den qualitativen Wandel des nicht-wissenschaftlichen Personals: Die Veränderung von Aufgabenfeldern und die Entstehung neuer Aufgabenfelder dieser »professional administrators« oder »professional managers« wurde von Whitchurch (2008c, 2009) für Großbritannien untersucht. Untersuchungen dagegen, die sich auf die Entwicklung einer professionellen Identität dieser Beschäftigtengruppe beziehen, wurden vor allem für Australien (Gornall 1999) und Großbritannien (Rosser 2004) durchgeführt. Den Prozess der Entstehung neuer Berufsrollen und neuer Formen der Arbeitsteilung zwischen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Angestellten an den Universitäten thematisierten Macfarlane (2011) für Großbritannien und Kanada sowie Coaldrake (2000) für Australien und die USA.

Ein vergleichender Überblick, wie sich der Einsatz von Hochschulprofessionellen in verschiedenen Ländern gestaltet und entwickelt hat, liegt dagegen bislang noch nicht vor. In diesem Kapitel soll ein solcher vergleichender Überblick zur Entwicklung des Einsatzes von Hochschulprofessionellen in sechs ausgewählten europäischen Ländern gegeben werden: Frankreich, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen und Großbritannien. Untersucht werden das Potenzial zur Ausdifferenzierung neuer Berufsrollen für das wissenschaftliche wie auch für das nicht-wissenschaftliche Personal (Abschnitte 10.2-10.3), typische Prozesse der Entstehung von Berufsrollen für Hochschulprofessionelle in den jeweiligen nationalen Kontexten (Abschnitt 10.4) sowie die typischen Aufgabenbereiche in Lehre und Studium für Hochschulprofessionelle in den einzelnen Ländern. Einige weitere Themen werden im nachfolgenden Kapitel behandelt, das insgesamt detaillierter auf einzelne Universitäten eingeht.

Dieses Kapitel basiert vor allem auf der eingehenden Analyse der vorliegenden Literatur in sechs europäischen Ländern (siehe dazu Kottmann und Enders 2011). Dabei wurden offizielle Statistiken genutzt und vielfältige Literatur verwendet. Ergänzend wurden auch Experteninterviews herangezogen. Das folgende Kapitel greift auch auf Fallstudien zurück, die in Großbritannien, den Niederlanden und Österreich an jeweils drei Universitäten durchgeführt worden sind (vgl. dazu Enders 2011; Kottmann 2011).

10.2 Differenzierungspotenzial für Berufsrollen Neuer Hochschulprofessioneller

10.2.1 Der Einfluss von Funktionsmodellen

Die Ausdifferenzierung neuer Berufsrollen und Aufgabenbereiche für Hochschulprofessionelle wird in den einzelnen Ländern Europas von einer Vielzahl von Faktoren vorangetrieben. Neben externen Einflüssen und Anforderungen wie zum Beispiel den Bologna-Reformen oder die Autonomisierung der Hochschulen gehört dazu auch das Ausmaß, in dem es jeweils in den einzelnen Ländern möglich ist, verschiedene Berufsrollen im Hochschulbereich zu differenzieren. Dieses Potenzial scheint wesentlich dadurch bestimmt zu sein, in welcher Weise Forschung und Lehre in den einzelnen Hochschulsystemen miteinander verbunden sind.

Ausgehend vom humboldtschen Ideal der Einheit von Forschung und Lehre unterscheiden Schimank und Winnes (2000) drei typische Formen in Europa, in denen Forschung und Lehre in Hochschulsystemen miteinander verbunden sein können: das *humboldtianische*, das *prä-humboldtianische* sowie das *post-humboldtianische* Modell. Diese sind durch verschiedene Arten von Differenzierung charakterisiert: Neben der Ausdifferenzierung von Berufsrollen für Forschung und Lehre gehören dazu auch die organisatorische Ausdifferenzierung für Lehre und Forschung sowie die situationale Differenzierung von Aufgabenbereichen innerhalb der Universitäten. Wir kommen zu dem Schluss, dass derartige Traditionen die Möglichkeiten zur Ausdifferenzierung von Aufgabenbereichen und damit auch die Entstehung von Berufsrollen für Hochschulprofessionelle mitbestimmen. In Ländern mit einem hohen Grad an Differenzierung verschiedener Aufgabenbereiche wird es ein höheres Potenzial für die Ausdifferenzierung von Berufsrollen für Hochschulprofessionellen geben.

Im einzelnen lassen sich bei den drei Typen die folgenden allgemeinen Charakteristika zur Ausdifferenzierung neuer Berufsrollen an Universitäten nennen: In humboldtianischen Hochschulsystemen steht die Einheit von Forschung und Lehre im Mittelpunkt, wobei ein geringes Ausmaß an Differenzierung von Rollen und Aufgabenbereichen in Forschung und Lehre festzustellen ist. Zumeist sind die wissenschaftlich Beschäftigten als »all-round-academics« tätig, die Aufgaben in Forschung und Lehre wie auch in der (kollegialen Selbst-)Verwaltung wahrnehmen (Macfarlane 2011). Zwischen diesen Aufgabenbereichen wechseln die Wissenschaftler(innen) in

ihrem Alltagsgeschäft laufend hin und her. Humboldtianische Hochschulsysteme besitzen daher zumeist nur wenige systematische Möglichkeiten, neue Aufgabenfelder und Berufsrollen auszudifferenzieren beziehungsweise zu entwickeln.

Prä-humboldtianische Hochschulsysteme sind durch eine subsystemische Ausdifferenzierung von Forschung und Lehre gekennzeichnet, das heißt Forschung und Lehre werden in diesen Ländern von unterschiedlichen Institutionen beziehungsweise Organisationen ausgeführt. Dies hat auch Auswirkungen auf die Berufsrollen der wissenschaftlich Beschäftigten in diesen Organisationen: Hier haben sich die Berufsrollen des primär Lehrenden wie des primär Forschenden herausgebildet. Auch innerhalb der einzelnen Organisationen besteht traditionell eher eine Ausdifferenzierung verschiedener Berufsrollen, das heißt die wissenschaftlich Beschäftigten können sich stärker auf den Kernbereich ihrer Tätigkeit ausrichten. Dienstleistungen oder Verwaltungstätigkeiten, die mit diesen Kernbereichen in Verbindung stehen, werden ebenso von Spezialisten wahrgenommen. Diese Hochschulsysteme besitzen somit traditionell schon Erfahrung mit der Ausdifferenzierung von Berufsrollen. Die Chancen, dass sich hier (weitere) Berufsrollen für Hochschulprofessionelle ausdifferenzieren, sind somit höher als in Hochschulsystemen, in denen diese Differenzierungen nicht vorgenommen wurden.

Post-humboldtianische Hochschulsysteme werden von Schimank und Winnes (2000) als Weiterentwicklungen der humboldtianischen Hochschulsysteme verstanden. Darin werden von den Universitäten sowohl Forschung wie auch Lehre erbracht, allerdings zeigt sich eine innerorganisatorische Ausdifferenzierung dieser Bereiche: Neue Aufgabenbereiche, Berufsrollen sowie neue Organisationsformen haben sich herausgebildet, die sich entweder auf Forschung oder Lehre spezialisiert haben (siehe auch Macfarlane 2011). Auch diese Hochschulsysteme verfügen über ein höheres Potenzial, neue Berufsrollen auszudifferenzieren und zu verstetigen.

Welches Differenzierungspotenzial aufgrund dieser Klassifizierungen für die hier untersuchten Länder vor dem Hintergrund dieser Aussagen angenommen werden kann, wird im Folgenden dargestellt.

10.2.2 Frankreich

Schimank und Winnes klassifizieren das französische Hochschulwesen als prä-humboldtianisch. Traditionell war dieses System subsystemisch ausdifferenziert. Forschung und Lehre wurden von verschiedenen Institutionen beziehungsweise Organisationen wahrgenommen: Forschung war überwiegend in staatlichen Forschungsorganisationen (z. B. CNRS) angesiedelt. Allerdings wurde später das Aufgabenportfolio der Universitäten durch Forschung angereichert.

Das französische Hochschulsystem ist zudem durch eine starke Ausdifferenzierung von Berufsrollen gekennzeichnet. Das wissenschaftliche Personal ist in verschiedene Hierarchiestufen mit entsprechenden Aufgabenstellungen gegliedert. Es ist für Forschung und Lehre zuständig, während Serviceaufgaben vom nicht-wissenschaftlichen Personal wahrgenommen wird: Dabei existieren verschiedene, spezialisierte und institutionalisierte Berufsrollen. Dies wurde vor allem durch eine zentralistische Vergabep Praxis von Stellen im Concours vorangetrieben. Das streng formalisierte Vergabeverfahren machte es notwendig, Aufgabenbereiche und notwendige Qualifikationen exakt zu beschreiben. Das Klassifikationsschema *Référens* unterscheidet verschiedene Aufgabenbereiche und darin verschiedene Berufsrollen für nicht-wissenschaftlich Beschäftigte an den Universitäten.

In jüngerer Zeit nehmen die Universitäten in Frankreich nach und nach einen post-humboldtianischen Charakter an. Zudem besitzt das französische Hochschulsystem bereits eine Tradition in der Ausdifferenzierung und auch in der Institutionalisierung von verschiedenen Berufsrollen an Hochschuleinrichtungen. Diese Differenzierungserfahrungen bieten sicherlich ein Potential für weitere Veränderungen und Reformen.

10.2.3 Niederlande

Lehre an den niederländischen Universitäten kann im Wesentlichen als in das humboldtianische Modell eingebettet charakterisiert werden. Forschung wie auch Lehre soll von den Wissenschaftler(inne)n an Universitäten in ihrer alltäglichen Arbeit idealerweise miteinander verbinden; laut Aufgabenportfolio nimmt die Mehrzahl von ihnen Aufgaben in der Forschung wie auch in der Lehre wahr. Im Gegensatz zu einem humboldtianischen Universitätssystem zeigt sich aber in den Niederlanden, dass Dienst-

leistungen oder Aufgaben in der kollegialen Selbstverwaltung im Aufgabenprofil der wissenschaftlichen Mitarbeiter keine wichtige Rolle einnehmen. Vielmehr hat sich hier eine differenzierte Struktur von Berufsrollen für Hochschulprofessionelle in Studium und Lehre entwickelt, wobei vor allem drei Aufgabenbereiche abgedeckt werden:

- Die Beratung und Unterstützung der Studierenden – auch im Sinne einer wohlfahrtsstaatlichen Unterstützung. Dazu gehören auch die Unterstützung behinderter Studierender, die rechtliche Beratung der Studierenden, psychologische Hilfestellungen sowie die Studienwahl- und Berufswahlorientierung und Ähnliches.
- Zudem hat sich für die Unterstützung der Lehrenden eine extensive, stärker auf Verwaltungsaufgaben ausgerichtete Struktur entwickelt, die sich mit verschiedenen Aspekten der Durchführung von Lehre beschäftigt. Dazu gehören auch Beratungsleistungen für die Studierenden sowie die Qualitätssicherung in der Lehre.
- Schließlich werden die Lehrenden durch Experten zur Professionalisierung ihrer didaktischen Kompetenzen unterstützt; auch werden sie von der Universitätsleitung zur Verbesserung der Lehrorganisation beraten.

In den Niederlanden besteht somit – trotz des mehrheitlich humboldtiani-schen Charakters der Universitäten – ein hohes Potenzial für die Ausdifferenzierung von Berufsrollen für Hochschulprofessionelle. Die Entstehung dieser Aufgabenbereiche lässt sich zum Teil auf verschiedene gesetzliche Entwicklungen zurückführen. Die wohlfahrtsstaatlichen Leistungen, die den Studierenden angeboten werden, wurden bereits Ende der 1950er Jahre gesetzlich festgelegt; unterstützende Strukturen zur Verbesserung der Lehre und Qualitätssicherungssysteme entstanden – zum Teil gefördert durch gesetzliche Verpflichtungen – in den 1980er Jahren. Dabei basiert die Professionalisierung der Lehrenden nicht auf gesetzlichen Maßnahmen, sondern auf der Initiative der Universitäten.

10.2.4 Norwegen

Schimank und Winnes (2000, S. 403) klassifizieren das norwegische Hochschulwesen als zwischen einem humboldtianischen und einem post-humboldtianischen Typus hin und her wechselnd. Seit den 1960er Jahren hat die stetig wachsende Zahl der Studierenden zu ständig neuen Differen-

zierungen des Hochschulwesens geführt – so vor allem in einer binären institutionellen Ausdifferenzierung in Colleges und Universitäten. Die damit ursprünglich verbundene funktionale Ausdifferenzierung wurde im Laufe der Zeit wieder aufgehoben, weil inzwischen auch die Colleges für Forschung und Lehre zuständig sind. Die humboldtianische Akzentsetzung der Universitäten schlägt sich auch in dem Aufgabenportfolio der wissenschaftlich Beschäftigten nieder, bei denen erwartet wird, dass sie je ein Drittel der wöchentlichen Arbeitszeit für Forschung, Lehre und Dienstleistungen beziehungsweise Verwaltung verwendet (Bentley und Kyvik 2012, S. 538).

Als Reaktion auf einen starken Anstieg sowohl in der Zahl der Studierenden als auch in Studiendauer und -abbruch wurde seitens der Hochschulpolitik zwischen 1998 und 2005 eine so genannte »Quality Reform« auf den Weg gebracht. Damit wurden den Universitäten neue Aufgabenbereiche übertragen, so die Einrichtung umfassender Qualitätssicherungssysteme und verschiedene Maßnahmen zu einer qualitativ hochwertigen Lehrumgebung für die Studierenden (einschließlich Gesundheitsvorsorge und Sicherheitsmaßnahmen).

Im Zuge der Expansion und der Reformen stieg an den norwegischen Universitäten im Zeitraum von 2002 bis 2008 die Zahl des wissenschaftlichen Personals um 33 Prozent und die des nicht-wissenschaftlichen Personals sogar um 48 Prozent. Letztere stellen damit etwa ein Drittel des Personals. Gornitzka und Marheim Larsen (2004) weisen darauf hin, dass die – schon seit den 1980er deutlich sichtbare – Expansion der Verwaltung an den norwegischen Hochschulen mit einer qualifikatorischen Restrukturierung des Personals einherging, bei der vor allem höhere Verwaltungspositionen zunehmen.

Diese Entwicklungen erlauben den Schluss, dass die norwegischen Universitäten über ein Potenzial für die Ausdifferenzierung von Berufsrollen für Hochschulprofessionelle verfügen. Dazu haben der stetige Wandel des Hochschulsystems (Wechsel zwischen humboldtianischem und post-humboldtianischem Charakter) sowie die im Rahmen der Qualitätsreform gestellten Aufgaben beigetragen.

10.2.5 Österreich

Österreich lässt sich als humboldtianisches Modell charakterisieren: Die Aufgabe einer forschungsgeleiteten Lehre an Universitäten spiegelt sich auch in der Berufsrolle der Wissenschaftler(innen) wider: Zu deren Aufgabenportfolio gehören Tätigkeiten in Forschung und Lehre wie auch Verwaltungs- und Dienstleistungsaufgaben, und eine Zerlegung dieser Aufgabenbündel oder auch die Delegation verschiedener Aufgabenbereiche an andere Berufsgruppen haben bislang noch nicht in substantiellem Umfang stattgefunden. Das gilt, obwohl ein tiefgreifender Wandel des österreichischen Hochschulwesens durch das Universitätsgesetz 2002 (UG 2002) intendiert ist. Vielmehr lässt sich eine Ausdifferenzierung von neuen Berufsrollen in den Bereichen von Studium und Lehre erkennen, bei der zusätzliche Aufgabenbereiche, die nicht zum klassischen Aufgabenportfolio der Wissenschaftler(innen) gehören, etabliert werden: Sie entstehen zum Beispiel durch den Einsatz neuer Medien in der Lehre, die Implementation der Bologna-Reformen und die Einrichtung von Qualitätssicherungssystemen an den Universitäten.

Durch das UG 2002 wurden die österreichischen Universitäten mit Beginn des Jahres 2004 in die vollständige Autonomie entlassen. Das erhöhte den Professionalisierungsbedarf, das heißt den Bedarf an zusätzlichem, speziell qualifiziertem Personal mit spezifischen Kompetenzen. So mussten die Universitäten verschiedene Maßnahmen ergreifen, um ihr Leistungsverhalten – entsprechend den vorgesehenen Wissensbilanzen und Leistungsvereinbarungen – prüfen zu können. Auch mussten sie mit dem Wegfall der Genehmigung von Studiengängen stärker zu einer Neueinrichtung, aktiven Gestaltung, Qualitätsprüfung und gegebenenfalls auch Beendigung ihrer Studiengänge in der Lage sein. Dabei entstanden an österreichischen Universitäten vor allem Positionen für Curriculum-Entwicklung und Qualitätssicherung, jedoch weniger als in anderen Ländern Unterstützungsstrukturen. Hochschulprofessionelle nehmen bei der Restrukturierung der Lehre vor allem Kontrollaufgaben wahr und auch in anderen Bereichen übernehmen sie vorrangig Aufgaben, die mit der gewachsenen Selbststeuerung der Universitäten zu tun haben. So wuchs von 2002 bis 2008 das Personal im administrativen Bereich der Universitäten um 43 Prozent (berechnet nach Vollzeitäquivalenten), während das wissenschaftliche Personal nur um sechs Prozent stieg. Beide Beschäftigungsgruppen sind nunmehr etwa gleich groß.

Trotz der aufgezeigten Veränderungen ist das Differenzierungspotenzial an österreichischen Universitäten eher als gering einzuschätzen. Da die Handlungsfreiheit zur Gestaltung ihrer Personal- und Stellenstruktur früher gering war, mussten neue Strukturen zuerst definiert werden und dann aufgebaut werden.

10.2.6 Polen

Auch das polnische Hochschulsystem beziehungsweise die staatlichen Universitäten Polens können als humboldtianisch charakterisiert werden. Das scheint angemessen, obwohl im Laufe der Zeit viele private Universitäten eingerichtet wurden, denn weder deren Entstehung noch Schritte zur Autonomisierung der öffentlichen Universitäten haben dazu geführt, dass in den letzteren neue Verwaltungs- und Steuerungsstrukturen entstanden. Vielmehr wird versucht, neue Aufgaben in alten Organisationsstrukturen – weitgehend auch unter Beibehaltung der kollegialen Selbstverwaltung – zu erfüllen. So fanden eine Professionalisierung des Managements und ein Ausbau von Positionen für Hochschulprofessionelle in einem wesentlich geringeren Ausmaß statt als in den anderen hier untersuchten europäischen Ländern. Auch die Bologna-Reform wurde ohne weitere Unterstützung ad hoc durch das wissenschaftliche Personal umgesetzt, wobei nicht zu erkennen ist, ob sich in diesem Prozess eine Ausdifferenzierung der Berufsrollen unter den Wissenschaftler(inne)n ergeben hat.

Von 2000 und 2008 hat sich in Polen die Zahl der nicht-wissenschaftlich Beschäftigten an öffentlichen Universitäten um insgesamt fünf Prozent verringert. Das ist sowohl auf eine Verschlechterung der finanziellen Ausstattung von Universitäten als auch auf eine neue gesetzliche Regelung zurückzuführen, die Doppelbeschäftigungen und Nebentätigkeiten im öffentlichen Dienst untersagt. Da das wissenschaftliche Personal im gleichen Zeitraum um zwölf Prozent zunahm, sank der Anteil des nicht-wissenschaftlichen Personals von 48 Prozent auf 44 Prozent.

10.2.7 Großbritannien

Schimank und Winnes klassifizieren das britische Hochschulsystem als post-humboldtianisch. Alle Universitäten betreiben Forschung und Lehre

– allerdings in einer deutlichen Statushierarchie zwischen eher forschungsintensiven und lehrintensiven Institutionen und innerhalb der einzelnen Institutionen zwischen forschungsstarken und forschungsschwachen Departments. Dies trägt auch zu einer Rollendifferenzierung des wissenschaftlichen Personals in stärker forschungs- und stärker lehrbezogene Aufgabenprofile bei.

Mit den Veränderungen in der Beziehung von Staat und Hochschulen und in der Regulierung und Finanzierung der Hochschulen seit den 1980er Jahren haben sich ein Trend in Richtung einer geringen Koppelung von Forschung und Lehre und neue Aufgabenfelder für Hochschulprofessionelle insbesondere in der Lehre ergeben. Durch die Veränderungen in den 1980er Jahren sollte der Wettbewerb von Hochschulen auf staatlich induzierten und kontrollierten Quasi-Märkten um Studierende und Forschungsgelder gestärkt werden und innerhalb der Hochschulen hierarchische Selbststeuerung gegenüber dem traditionellen Kollegialmodell an Bedeutung gewinnen. Effizienz und Effektivität, Wettbewerb und Performanzsteigerung, Qualitätssicherung und Transparenz waren die Leitmotive der Reformen.

Damit entstanden an den Universitäten neue Aufgabenfelder, die es ermöglichten, auf neuere Entwicklungen staatlicher Politik und innerinstitutionelle Schwerpunktsetzungen zu reagieren. Einen Schwerpunkt bildete dabei die Sicherung der Qualität der Lehre, insbesondere im Bereich von Audit und Evaluation. Aber auch Anforderungen zur Verbesserung der Lehre – so zur Stärkung der didaktischen Kompetenz junger Lehrender, zur Reform der Curricula und zur Weiterentwicklung des Einsatzes von neuen Medien – und nicht zuletzt die zunehmende Finanzierung der Universitäten durch Studiengebühren – stellten Herausforderungen dar, die zum Ausbau und zur Weiterentwicklung von Berufsrollen von Hochschulprofessionellen beitrugen.

Das Potenzial zur Ausdifferenzierung von Aufgabenfeldern und Berufsrollen für Hochschulprofessionelle in Großbritannien ist somit als hoch einzuschätzen. Die von staatlicher Seite angestoßenen Veränderungen erforderten von den Universitäten neue Aufgaben zu bewältigen und dabei neue Berufsrollen zu erproben.

10.2.8 Anlässe und Chancen zur Differenzierung der Berufsrollen von Hochschulprofessionellen im europäischen Vergleich

Wie in den verschiedenen europäischen Ländern neue Berufsrollen für Hochschulprofessionelle entstehen und sich ausdifferenzieren, hängt offenkundig in starkem Maße davon ab, wie weit Forschung und Lehre verbunden beziehungsweise voneinander getrennt sind. In Ländern, in denen Forschung und Lehre nach Hochschularten, einzelnen Hochschulen und einzelnen Wissenschaftler(inne)n stärker ausdifferenziert sind, werden eher neue Positionen für Hochschulprofessionelle eingerichtet und deren Aufgabenbereiche insgesamt stärker differenziert. So kann Frankreich als Beispiel einer bereits lange bestehenden Ausdifferenzierung zwischen Forschungs- und Lehrfunktion angesehen werden, Österreich dagegen als Beispiel einer langen engen Koppelung.

Allerdings ist kein strenger Determinismus zwischen Ausdifferenzierung von Lehr- und Forschungsfunktion im Hinblick auf die Entwicklung von Berufsrollen von Hochschulprofessionellen zu konstatieren. So ist das niederländische System zwar stark humboldtianisch geprägt, aber zunehmend übernehmen Hochschulprofessionelle lehrbezogene Dienstleistungs- und Verwaltungsaufgaben. Dieser Wandel wurde – ähnlich – wie in Großbritannien – staatlicherseits geradezu auferlegt. In Polen dagegen, wo Reformen weniger durch sehr spezifische staatliche Vorgaben strukturiert wurden, fühlten sich auch die Universitäten weniger veranlasst, Berufsrollen für Hochschulprofessionelle auszubauen und Aufgabenbereiche auszdifferenzieren.

10.3 Entwicklungskontexte der Hochschulprofessionellen

10.3.1 Typische Unterschiede in den Ausgangsbedingungen

Die Expansion beziehungsweise Restrukturierung des administrativen Personals an den Universitäten, die sich in den vergangenen Jahren für einen Teil der europäischen Länder feststellen lässt, wird in der Literatur häufig als Prozess der Bürokratisierung oder Professionalisierung der Universitäten bezeichnet (Gornitzka und Marheim Larsen 2004; Gumpert und Pusser 1995; Gornitzka u. a. 1998). Zur Erklärung dieser Entwicklung wird

nicht nur auf die zuvor behandelten externen Impulse verwiesen, sondern auf interne Entwicklungen und Entscheidungen in den Universitäten (zum Beispiel Gumpert und Pusser 1995). Die Entwicklung und eventuell Ausdifferenzierung neuer Stellen kann dabei geplant und strategisch initiiert werden oder inkrementalistisch voranschreiten. Dabei lohnt sich ein Blick darauf, wieweit Veränderungen in diesem Bereich extern oder intern, geplant oder ad hoc erfolgen (siehe Abbildung 10.1).

Abbildung 10.1: Entwicklungskontexte für Hochschulprofessionelle

	Impulse für die Restrukturierung der Universitäten waren stärker	
Differenzierungsprozess war stärker	Externe	Interne
Strategisch-geplant	1. extern induzierte, strategisch-geplante Ausdifferenzierung Norwegen, Niederlande, Frankreich, UK	3. intern induzierte, strategisch-geplante Ausdifferenzierung UK
Inkrementalistisch-ad hoc	2. extern induzierte, inkrementalistische Ausdifferenzierung Österreich, Polen Norwegen	4. intern induzierte, inkrementalistische Ausdifferenzierung

Die Universitäten neigen offenkundig am ehesten zur Ausdifferenzierung von Tätigkeits- und Aufgabenbereichen, wenn klare Verpflichtungen vorgegeben werden – etwa durch gesetzliche Veränderungen. Dabei können es von Fall zu Fall verschiedene Impulse sein: zum Beispiel neue Akkreditierungssysteme und andere Vorgaben für Qualitätssicherung, der Bologna Prozess, die Expansion der Zahlen von Studierenden und die Höherqualifizierung in der Berufswelt, die Internationalisierung und neue Medien. Vielerlei Anlässe können zur Ausweitung und Restrukturierung des administrativen Personals beitragen (siehe Gornitzka und Marheim Larsen 2004, S. 466).

Externe Impulse und interne strategische Optionen hängen so eng miteinander zusammen, dass nicht immer festgestellt werden kann, was Veränderungen zunächst auslöste. In jedem Falle ist die Überzeugung, dass die Universitäten strategische Gestaltungsmöglichkeiten haben und wahrzunehmen haben, Anlass zu interner Reorganisation sowie zur Veränderung der Stellenstruktur und der Aufgaben der Stelleninhaber (Blümel, Kloke und Krücken 2010).

Strategisch-geplant verlaufen Ausdifferenzierungsprozesse im Personal eher, wenn die Universitäten dazu verpflichtet werden, bestimmte neue Aufgabenbereiche und Funktionen auszubilden. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn die notwendigen Ressourcen ergänzend dazu bereitgestellt werden. Schließlich ist die strategisch-geplante Ausdifferenzierung von Berufsrollen wahrscheinlicher, wenn dies nicht ein völlig neues Phänomen ist, sondern in der Vergangenheit ein gewisses Maß der Differenzierung von Berufsrollen schon gegeben war. Ausdifferenzierungsprozesse verlaufen dagegen eher inkrementalistisch-ad hoc, wenn es keine Tradition einer beruflichen Ausdifferenzierung an Universitäten gibt, wenn ein Funktionswandel der Hochschulen weniger von außen verpflichtend gemacht wird und wenn für entsprechende Reformen keine Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

10.3.2 Frankreich

In Frankreich hatte ein Gesetz – »Loi relative aux libertés et responsabilités des universités« (LRU) – zweifellos zu Veränderungen in der Personalstruktur der Universitäten und in der Lehre beigetragen. Erstens gewannen die Universitäten durch das LRU institutionelle Autonomie und damit auch personalpolitische Entscheidungsfreiheit; sie können nun frei über die Gestaltung ihrer Stellenstruktur und auch über die Besetzung von Stellen entscheiden. Zweitens wurde der Lehrauftrag der Universitäten durch das Gesetz spezifiziert: Sie sollten einen Beitrag zur Schaffung und Sicherung der Humankapitalbasis in ihrer jeweiligen Region leisten. Zugleich wurden sie verpflichtet, die Beratung und Orientierung von Studienanfängern und Absolventen auszubauen; im Gefolge wurden mehr Stellen zur Beratung bei der Studien- und Berufswahl geschaffen.

Die Beschreibung und Klassifizierung von Tätigkeiten an den Universitäten durch das Référéns-Schema trägt dazu bei, den Aufbau von neuen Aufgabenfeldern und Berufsrollen an den Universitäten zu erleichtern. Die Ausdifferenzierung von Rollen für Hochschulprofessionelle kann für Frankreich als strategisch-geplant charakterisiert werden. Ähnlich wie in den Niederlanden hat sich auch in Frankreich bereits eine ausdifferenzierte Stellenstruktur für das nicht-wissenschaftliche Personal an den Universitäten institutionalisiert. Dabei wird diese Stellenstruktur durch weitere äußere Faktoren gestützt, so durch entsprechende Aus- und Weiterbildung und

die Bildung von Berufsverbänden (z. B. Association Française des Administrateurs de l'Éducation nationale, AFAE).

Da erst in der jüngeren Vergangenheit ein Teil der französischen Universitäten in die institutionelle Autonomie entlassen wurden, konnte eine Professionalisierung der Personalpolitik beziehungsweise des Human Resource Managements noch nicht dem Maße erreicht werden wie zum Beispiel in den Niederlanden. Aber dies fand in Frankreich in einem kontrollierten Prozess statt, in dem sich die Universitäten dafür zu qualifizieren hatten. Die Vorgaben zur Stellenstruktur erleichterten es den Universitäten, eine strategisch-geplante Ausdifferenzierung ihres Personals vorzunehmen. Und das LRU beflügelte diesen Prozess dadurch, dass es Aufgabenfelder benannte, die sich für Hochschulprofessionelle anbieten (so die Studien- und Berufsberatung).

10.3.3 Niederlande

In den Niederlanden wurden Service- und Verwaltungsaufgaben, die mit der Lehre zusammenhängen, in den vergangenen Jahrzehnten nach und nach aus dem Aufgabenbereich der Wissenschaftler(innen) herausgelöst. Dabei ist eine Vielzahl neuer Stellen entstanden. Die Auslöser waren vor allem extern, durch Politik und Gesetzgebung, unter den drei Schlagworten: Gleichheit und Wohlfahrt, Sicherung von Qualität sowie Förderung von Exzellenz in der Lehre. Später traten interne Impulse hinzu.

Die Herstellung von Gleichheit und Wohlfahrt wurde bereits in den 1950er und 1960er Jahren betont, als die Universitäten spezielle Service- und Beratungsstellen für Studierende in Problemlagen einzurichten hatten. Später traten – eher durch interne Impulse vorangetrieben – Beratungsservices für das Studium und für Lebensbedingungen im Studium hinzu. Als in den 1980er Jahren ein standardisiertes Evaluationssystem entstand, wurden die Universitäten strategisch-geplant in der Qualitätssicherung aktiv. Das führte zur Einrichtung verschiedener Stellen von Hochschulprofessionellen, zum Beispiel durch die sogenannten Zentren für den Onderwijskundigen Dienst (vergleichbar den hochschuldidaktischen Zentren in Deutschland).

Die in jüngster Zeit erhobene hochschulpolitische Forderung, eine anspruchsvolle Lernkultur zu fördern und das Studium an Exzellenzkriterien auszurichten, wurde nicht durch gesetzliche Vorgaben untermauert und

lässt somit den Hochschulen diesbezüglich einen weiten Gestaltungsspielraum. Neben gemeinschaftlichen Maßnahmen wie der universitätsweiten Einführung einer Basisqualifikation für Lehrende ergriffen die Universitäten individuelle Maßnahmen, zum Beispiel die Einrichtung von »honours colleges« oder die Implementation neuer Lehrmethoden.

Dazu bauten die Universitäten in der Regel nicht Stellen für Hochschulprofessionelle aus, sondern veränderten ihre Aufgabengebiete. Tatsächlich ist die Zahl der nicht-wissenschaftlichen Beschäftigten an den niederländischen Universitäten von 1999 bis 2008 um zwölf Prozent gesunken, während die Zahl der wissenschaftlichen Beschäftigten sich um sieben Prozent erhöhte. Dadurch sank der Anteil der Ersteren an allen Beschäftigten von 49 Prozent auf 44 Prozent.

Dieser Prozess kann als strategisch-geplant und vorrangig durch interne Impulse induziert beschrieben werden, auch wenn er durch die seitens des Staates vergrößerte personalpolitische Kompetenz der Universitäten erleichtert wurde. Dabei wählten die Universitäten zumeist in der Etablierung von Stellen für Hochschulprofessionelle ähnliche Lösungen, die ihrerseits durch gesetzliche Regelungen oder auch durch das Klassifizierungsschema UFO (Universitaire Functie-Orderingsysteem) nahe gelegt wurden. Dafür diesen Prozess als strategisch-geplant seitens der Universitäten zu charakterisieren spricht, dass die Universitäten schon seit einigen Jahrzehnten Erfahrungen mit der Etablierung von Berufsrollen für Hochschulprofessionelle gewinnen konnten. Damit waren auch Rollenmuster für spätere Entscheidungen vorgegeben. Insgesamt erscheint das Human Resource Management als äußerst professionell in der Abklärung von Bedarfen und in der jeweiligen Restrukturierung des Personals.

10.3.4 Norwegen

Das starke Wachstum des nicht-wissenschaftlichen Personals an norwegischen Universitäten, auf das bereits verwiesen wurden, ist nicht allein auf eine Zunahme der Studierendenzahlen zurückzuführen, sondern auch auf Veränderungen in der Beziehung zwischen Universität und Staat (siehe dazu Gornitzka und Marheim Larsen 2004, S. 466ff.). Die gestiegene Verantwortung, verbunden mit mehr Auflagen seitens des Staates veranlasste die Universitäten, neue Berufsrollen zu etablieren und die Hochschulverwaltung weiter zu professionalisieren; diese Prozesse wurden dadurch

erleichtert, dass im Zuge der Hochschulexpansion auch mehr finanzielle Mittel zur Verfügung standen.

Die Restrukturierung des administrativen Personals sei – so Gornitzka und Marheim Larsen – eher inkrementalistisch-ad hoc als strategisch-geplant verlaufen. Auf jede neue Anforderung wurde jeweils von Fall zu Fall reagiert. Dabei bildeten sich allerdings seit den 1990er Jahren allmählich generelle Vorstellungen über die Struktur der Stellen und über die erforderlichen Qualifikationen heraus. So erfolgte die Implementation der »Quality Reform« in den Jahren 2002 und 2003, als die Universitäten bereits Erfahrungen besaßen, Anforderungen zu ermitteln und neue Berufsrollen zu etablieren. So ergab sich in Reaktion auf externe Impulse allmählich ein Übergang von inkrementalistischer-ad hoc zu strategisch-geplanter Aktion in der Schaffung von neuen Aufgabenbereichen für Hochschulprofessionelle

10.3.5 Österreich

Wie bereits ausgeführt, sind Stellen für Hochschulprofessionelle an österreichischen Universitäten ein eher junges Phänomen, das erst durch das Universitätsgesetz von 2002 Impulse erhielt. Dann hatten sich jedoch die Universitäten in einem relativ kurzen Zeitraum von gesteuerten in selbstgesteuerte Organisationen mit umfangreichen Kompetenzen der Selbststeuerung und Selbstreflektion zu wandeln. Die Universitäten mussten strategisches Handeln in kurzer Zeit erlernen und dafür auch entsprechendes Personal heranziehen. Die im Rahmen dieser Studie befragten Entscheidungsträger österreichischer Universitäten gaben an, dass die Restrukturierung und der Ausbau des Personals vorrangig reaktiv gestaltet wurden und die Aufgabenfelder für neue Hochschulprofessionelle sich erst nach und nach ergaben; auch befragte Hochschulprofessionelle berichteten, dass ihr Aufgabengebiet erst im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit präzisiert worden sei.

So ist die Expansion und nähere Bestimmung der Aufgaben von Hochschulprofessionellen an österreichischen Universitäten im Wesentlichen extern induziert. Sie ist aber offenkundig inkrementalistisch-ad hoc verlaufen.

10.3.6 Polen

Hochschulprofessionelle bilden an den staatlichen Universitäten in Polen eine nur sehr kleine Beschäftigtengruppe. Bisher ist es nur in sehr wenigen Bereichen zu einer Ausdifferenzierung von Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen zwischen dem wissenschaftlichen und dem administrativen Personal gekommen. Neue Anforderungen an die Universitäten wurden im Rahmen der kollegialen Selbstverwaltung bewältigt. Dazu trugen finanzielle Restriktionen bei, was sich auch daran zeigt, dass neue Stellen für Hochschulprofessionelle geschaffen wurden, wenn die Einwerbung neuer Mittel – zum Beispiel aus der EU – gelang.

Ähnlich wie in Österreich gab es auch in Polen keine Traditionen, an die bei der Etablierung neuer Stellen angeknüpft werden konnte. So entstanden Stellen für Hochschulprofessionelle nur sporadisch und in diesen Fällen eher inkrementalistisch-ad hoc.

10.3.7 Großbritannien

In Großbritannien hatten die Universitäten bereits seit langem Positionen für Hochschulprofessionelle – so für Serviceleistungen rund um Lehre und Studium – etabliert, weil sie mit anderen Hochschulen im Wettbewerb, Reputation, Studierende und Forschungsmittel standen und vielerlei Möglichkeiten zu eigenständigen Entscheidungen hatten, so zum Beispiel bei der Zulassung von Studierenden. Verschiedene extern induzierte Maßnahmen legten seit den 1980er Jahren ein quantitatives Wachstum und eine Aufgabendifferenzierung bei Hochschulprofessionellen nahe. Dazu gehört die Etablierung der »Quality Assurance Agency« (QAA) und die Einführung verschiedener Berichts- und Evaluationspflichten; diese reicht heute von Fragen der Qualität von Studiengängen über die Qualität der Auswahl von Studierenden bis hin zu Fragen der Beschäftigungschancen von Absolventen. Hinzu kamen Verpflichtungen zur hochschuldidaktischen Weiterbildung sowie Berichtspflichten als Basis für indikatorengesteuerte Finanzierung. Darüber hinaus legten verschiedene, zum Teil durch die Medien organisierte, private Hochschul-Rankings es den Universitäten nahe, ihr eigenes Informationssystem zu verbessern. In jüngster Zeit führt nicht nur die Verpflichtung der Universitäten »Konsumenteninformationen« zur Verfügung zu stellen, sondern auch die noch stärkere Finanzierung über

Studiengebühren dazu, dass die Universitäten verstärkt Strategien entwickeln, die jeweiligen institutionellen Stärken und Schwächen herauszustellen. Offenkundig sammeln die Universitäten deshalb nicht nur mehr detaillierte Informationen, sondern suchen Maßnahmen zu ergreifen, die ihnen Erfolg sichern. So werden zum Beispiel neue Positionen für Hochschulprofessionelle etabliert, um die studienbegleitende Beratung, die Beratung bei der Beschäftigungssuche und den Aufbau von Graduate Schools zu verbessern. All das soll sich – so wurde auch in den Interviews im Rahmen dieser Studie deutlich – in einem verbesserten Rating der einzelnen Universitäten in der Studierendenzufriedenheit niederschlagen.

Der Einsatz von Hochschulprofessionellen an den britischen Universitäten kann als strategisch-geplant charakterisiert werden. Die Universitäten haben bereits seit einigen Jahrzehnten entsprechende Erfahrungen. Die staatliche Politik forcierte die Entwicklung neuer Aufgabenfelder. Nicht zuletzt die Notwendigkeit für die Universitäten sich im Wettbewerb behaupten zu müssen haben zu einer elaborierten Strategieentwicklung im Bereich des Studienmanagements und -marketings sowie des Human Resource Management geführt. Dabei werden die internen Strategieentwicklungen immer wieder auf den Prüfstand gestellt und gegebenenfalls verändert.

10.3.8 Entwicklungskontexte im europäischen Vergleich

Im europäischen Vergleich wird deutlich, dass ein strategisch-geplanter Aufbau von Aufgabenfeldern und Berufsrollen von Hochschulprofessionellen eher durch externe Impulse erfolgt und weitreichender ist, wenn externe Anforderungen einen verpflichtenden Charakter besitzen und von konkreten Umsetzungsvorschlägen begleitet werden. Dies zeigt sich beispielsweise bei der Implementation der Qualitätssicherung in den Niederlanden oder der Etablierung von Beratungsstellen für den Übergang in den Arbeitsmarkt in Frankreich.

Ein intern induzierter und strategisch-geplanter Aufbau von Aufgabenfeldern und Berufsrollen für Hochschulprofessionelle ist dann wahrscheinlich, wenn Universitäten bereits in der Vergangenheit eine Strategiefähigkeit aufbauen konnten. Dies zeigt sich zum Beispiel in den jüngsten Entwicklungen in den Niederlanden, wo sich die Bemühungen, eine ambitio-

nierte und exzellente Lernkultur aufzubauen, auf frühere Erfahrungen bei der Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Lehre stützen können.

Extern induzierte aber inkrementalistisch-ad hoc verlaufende Prozesse des Ausbaus von Positionen von Hochschulprofessionellen sind dann wahrscheinlich, wenn gesetzliche Auflagen für Veränderungen nicht durch entsprechende Vorschläge zur Umsetzung im Detail begleitet werden. Dies ist insbesondere für die österreichischen Universitäten charakteristisch, denen es zum großen Teil selbst überlassen blieb, wie sie den Übergang in die institutionelle Autonomie gestalten. Da obendrein die Universitäten zuvor wenig Raum zur Entwicklung von Strategiefähigkeit hatten, kann es nicht überraschen, dass der Aufbau von Aufgabenbereichen für die Hochschulprofessionellen extern induziert und inkrementalistisch-ad hoc verlief.

Intern induzierte inkrementalistisch-ad hoc verlaufende Entwicklungsprozesse werden auch dadurch gestärkt, dass unter ähnlichen Vorbedingungen ausreichend finanzielle Ressourcen zur Verfügung stehen. In Norwegen konnten neue Positionen für Hochschulprofessionelle relativ leicht eingerichtet werden, wenn dafür hier und da ein Bedarf gesehen wurde; erst später wurden Strategien entwickelt, Aufgabenfelder und Berufsrollen zielgerichtet nach bestimmten Mustern auszubauen.

In den meisten Ländern erfolgte der Ausbau von Positionen für Hochschulprofessionelle nicht von Beginn an nach geplanten Mustern. Es ist vielmehr zu erkennen, dass Lernprozesse durchlaufen werden. Für die Niederlande ist zu erkennen, dass bestehende Aufgabenfelder und Berufsrollen für Hochschulprofessionelle zunehmend durch intern induzierte strategisch-verlaufende Prozesse verändert werden. Österreich ist ein Beispiel dafür, dass neue Lösungen sehr schnell ad hoc erprobt werden mussten und dann in intern induzierte, strategisch-geplante Muster übergingen.

10.4 Aufgabenbereiche von Hochschulprofessionellen in Studium und Lehre

10.4.1 Probleme der Eingrenzung und Identifikation

Die Aufgabenbereiche von Hochschulprofessionellen lassen sich nicht leicht beschreiben, denn die begriffliche und konzeptionelle Abgrenzung dieser Berufsgruppe ist schwierig und lässt sich nur schwer statistisch er-

fassen. So wird in manchen der hier behandelten Länder nur zwischen wissenschaftlichem und nicht-wissenschaftlichem Personal unterschieden. Selbst wenn feinere Untergliederungen vorgenommen werden, eignen sich diese nicht, um die Menge und die Organisationsrollen von Hochschulprofessionellen zu identifizieren (vgl. dazu auch Blümel u. a. 2010, S. 156).

In bisherigen Analysen zum Entstehen neuer Berufsgruppen an den Universitäten lassen sich verschiedene Strategien finden, um die jeweils untersuchten Gruppen als Teilgruppen des nicht-wissenschaftlichen Personals zu identifizieren. Gornitzka und Marheim Larsen (2004) beschreiben sie als Personen, die nicht eindeutig als Lehrende und Forschende verstanden werden können. Whitchurch (2006a, 2008b) konzentriert sich auf Personen, die eindeutig mit der Restrukturierung der Universität im Rahmen gesellschaftlicher und anderer Anforderungen in neuen (projektförmigen) Aufgabenfeldern befasst sind; im Gegensatz zu den sonst üblichen Analysen vorliegender Statistiken erfolgt hier eine Identifizierung der neuen Hochschulprofessionellen daher erst im Forschungsprozess.

Bei der Charakterisierung typischer Aufgabenbereiche bezeichnen zum Beispiel Klumpp und Teichler (2008, S. 168) Hochschulprofessionelle als hoch qualifizierte Experten für Fragen des Hochschulwesens, die etwa Aufgaben wie Recherche, Konzeptausarbeitung, Initiierung und Koordination von Projekten der Hochschulentwicklung, Technologie-Transfer, Career Services oder Forschungsmanagement haben. Macfarlane (2011, S. 61) nennt als lehrbezogene Aufgabenbereiche »Lecturing, Seminars, Tutorials, Curriculum design, Validation, Evaluation, Assessment« und als dienstleistungsbezogene Aufgaben »Student advising« und »Personal tutoring«. Whitchurch (2008b, S. 384ff.) sieht temporär angelegte Projekte einer sich verändernden Universität als typische Aufgabenbereiche von Hochschulprofessionellen, so zum Beispiel »student support project«, »human resource project« oder »business enterprise project«. Derartige Listen lassen sich ergänzen mit Verweis auf lehrbezogene Aufgabenbereiche, die innerhalb der Verwaltung bestehen, oder auch mit Verweis auf bestimmte Reformen von Lehre und Studium, die zur Neugestaltung aufordern, so zum Beispiel der Bologna-Prozess.

Für die folgende Analyse werden die Aufgabenbereiche für die Hochschulprofessionellen nahe den Prozessen von Lehre und Studium und den Phasen des Studienverlaufs dargestellt. Abbildung 10.2 versucht demnach, ein möglichst breites Spektrum potenzieller Aufgabenbereiche für Hochschulprofessionelle aufzuzeigen. Auf dieser Basis soll im Folgenden analy-

siert werden, welche Aufgabenbereiche in den einzelnen Ländern schwerpunktmäßig vertreten sind. Die Analyse beschränkt sich allerdings auf vier europäische Länder, weil keine hinreichend detaillierten Informationen für Norwegen und Polen vorliegen.

Abbildung 10.2: Mögliche Aufgabenfelder für Hochschulprofessionelle in Studium und Lehre an Universitäten

	Eintrittsphase	Studienphase	Austrittsphase
Studierende	- Studienwahlberatung - Anwerbung von Studierenden - Immatrikulation/ - Zulassung von Studierenden - Studienplatzvergabe - Wohlfahrtsvorsorge (z.B. Studienfinanzierung; Wohnen)	- Verwaltung - Anerkennung von Studienleistungen - Beratung - Internationalisierung - Wohlfahrtsvorsorge - Kultur und Sport	- Berufswahlorientierung - Alumni-Netzwerke - Absolventenstudien - Verbleibsstudien - Evaluation
Lehrende		- Verwaltung - Professionalisierung (didaktische Unterstützung) - Beratung - Internationalisierung	
Lehrorganisation		- Verwaltung - Studienrecht - Qualitätssicherung/ Akkreditierung - Bologna-Reform - Begabtenförderung - Bibliotheken - Neue Medien in Studium und Lehre - Curricularentwicklung - Restrukturierung der Lehrorganisation - Rankings – Profilierung der Lehre - Verknüpfung/ Kontakte mit Stakeholdern (z. B. Einfluss Arbeitsmarkt auf Curriculargestaltung)	

10.4.2 Frankreich

An den französischen Universitäten ist bereits ein institutionalisiertes System von Berufsrollen für Hochschulprofessionelle festzustellen. Im Gegensatz zu den Niederlanden wird in Frankreich jedoch nur ein Teil der besonderen Aufgabenbereiche durch die Hochschulprofessionellen abgedeckt: Vor allem die Beratung der Studierenden, die Organisation des Studienprozesses und die Qualitätssicherung. Insbesondere die Studienwahl- und Berufsberatung der Studierenden hat in den vergangenen Jahren, auch durch die Bestimmungen des LRU, an Bedeutung gewonnen; sie soll dazu beitragen, eine möglichst passgenaue Qualifizierung zu erreichen und den Studierenden einen reibungslosen Übergang in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen.

Im französischen Hochschulsystem werden verschiedene Aufgaben, die mit der Wohlfahrtsvorsorge zusammenhängen, von anderen Organisationen (den sogenannten *centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires* – CROUS bzw. auf nationaler Ebene CNOUS) wahrgenommen. Diese kümmern sich um die Studienfinanzierung sowie Unterkünfte und beraten Austauschstudierende. Somit sind insgesamt Beratung bei Übergängen und »Wohlfahrtsvorsorge« als wichtigste Aufgabenbereiche von Hochschulprofessionellen zu nennen.

10.4.3 Niederlande

In den Niederlanden decken Hochschulprofessionelle ein breites Spektrum von Aufgabenbereichen ab: Diese tangieren die Studierenden, die Lehrenden und die Lehrorganisation und betreffen alle Phasen des Studiums. Im Laufe der Zeit haben sich die Schwerpunktsetzungen verschoben. Bereits seit den 1950er Jahren sind Hochschulprofessionelle im Bereich Beratung und Wohlfahrtsvorsorge für die Studierenden tätig, um zur Chancengleichheit zum erfolgreichen Studienabschluss beizutragen. Heute wird in der Beratung mehr Wert auf die Wahl von Studium und Beruf gelegt, um adäquate Entscheidungen zu erleichtern und damit auch die Effizienz des Studiums zu erhöhen.

Auch im Zusammenhang mit den Bemühungen, die Qualität der Lehre zu sichern, sind Beschäftigungsbereiche für Hochschulprofessionelle entstanden: Dazu gehören Aufgaben der Evaluation, der didaktischen Unter-

stützung der Lehrenden und der Restrukturierung der Lehrorganisation. Zum letzteren gehört die Aufgabe des Entwurfs neuer Lehr- und Lernformen (z. B. die Onderwijsvisie der VU Amsterdam oder das Onderwijsmodel der Universität Twente) oder auch die Etablierung von Honours Colleges für besonders begabte Studierende.

10.4.4 Österreich

Berufsrollen und Aufgabengebiete für Hochschulprofessionelle lassen sich schwer zusammenfassend beschreiben, weil die Universitäten jeweils individuelle Schwerpunkte gewählt haben. Bei eingehender Analyse wird jedoch deutlich, dass drei Aufgabenbereiche mit Blick auf die Lehrenden und auf die Lehre überwiegen.

Erstens übernehmen die Hochschulprofessionellen häufig Aufgaben der Beratung und Unterstützung von Lehrenden – vor allem im Bereich der Neugestaltung der Curricula – wahr. Mit der neuen Verantwortung der Universitäten für die Etablierung aber auch Abschaffung von Studiengängen sowie mit wachsenden Aufgaben der Qualitätssicherung von Studiengängen wurde es auch zur Beratungsaufgabe von Hochschulprofessionellen zu klären, wie die Curricula verschiedenen rechtlichen und organisatorischen Anforderungen gerecht werden. Hinzu kommt die Unterstützung der Nutzung von neuen Medien sowie an einigen Universitäten die hochschuldidaktische Unterstützung.

Zweitens tragen Hochschulprofessionelle zur Standardisierung der Lehrorganisation bei. Dazu gehören vielfältige unterstützende Tätigkeiten in der Gestaltung des Lehr- und Studienalltags.

Drittens tragen die Hochschulprofessionellen zur Analyse und Reflexion der Leistungspotentiale der Universität bei. Dazu gehören verschiedene Aufgaben der Erstellung der sogenannten »Wissensbilanzen« sowie bei der Durchführung der Evaluation der Lehre und bei der Koordination von Reflexionsprozessen mit dem Ziel, aus Evaluationen Folgerungen für die zukünftige Gestaltung von Lehre und Studium zu ziehen.

Viele Aufgabenbereiche von Hochschulprofessionellen betreffen die Studierenden direkt. Dazu gehören die Studienwahl, die Beratung in der Startphase des Studiums und schließlich die Berufswahl und der Übergang in den Arbeitsmarkt. Aufgaben, die mit der Wohlfahrtsvorsorge für die Studierenden im Zusammenhang stehen, werden in Österreich – ebenso,

wie das zuvor für Frankreich berichtet wurde – von Organisationen außerhalb der Universität wahrgenommen.

Die Etablierung von Positionen für Hochschulprofessionelle wurde mit der neuen Universitätsgesetzgebung von 2002 zunächst mit dem Ziel betrieben, das »regelgerechte« und effiziente Funktionieren der Universitäten zu gewährleisten. Nach und nach entwickelte sich daraus jedoch ein breites Aufgabenspektrum.

10.4.5 Großbritannien

Die Aufgabengebiete für Hochschulprofessionelle in Großbritannien sind vielfältig. Wie in anderen Ländern auch, betreffen sie Lehrende, Lernende, die Lehrorganisation und alle wichtigen Stadien des Studiums. In vielen dieser Bereiche hatten sich Berufsrollen für Hochschulprofessionelle in Großbritannien schon vor einiger Zeit etabliert.

Seit den 1980er haben sich zum einen viele neue Aufgaben mit dem Schwerpunkt Qualitätssicherung und -steigerung der Lehre entwickelt. Sehr differenzierte Berufsrollen haben sich dabei ausgeprägt: So zur Implementierung der Richtlinien der Qualitätssicherung (QAA). Zur Zulassung der Studierenden und dabei zur Beurteilung der Studienbewerber, zur Evaluation, Kontrolle und Veränderungen von Studiengängen, zur Nutzung von Medien, zur Qualitätssteigerung der Lehre, zur Nutzung von Literatur im Studium, zur Verbesserung der Arbeitsmarktchancen für Absolventen, zur Pflege von Alumni-Netzwerken und anderes mehr.

Viele Hochschulprofessionelle sind für Unterstützungsleistungen für spezifische Gruppen von Studierenden zuständig. Dazu gehören Services für Studierende, die besonderer Förderung bedürfen (z. B. Legastheniker oder Studierende, die besonderer psychologischer Betreuung bedürfen). Manche Hochschulprofessionelle sind für besondere Maßnahmen zuständig, die die Chancengleichheit von Benachteiligten fördern sollen. Auch gibt es Programme zur Stützung der Studierfähigkeit, die sich nicht explizit an bestimmte Gruppen von Studierenden richten. Sozialdienste (welfare offices) haben ohnehin lange Tradition. In der Regel haben die britischen Universitäten große Internationale Büros, die für die Anwerbung und Unterstützung internationaler Studierender zuständig sind, sowie »English Language Centre« für Studierende, die Englisch als Zweitsprache lernen.

Human Resource Management sowie professionelle Personalentwicklung sind in Großbritannien stärker als in vielen anderen Ländern Arbeitsbereiche von Hochschulprofessionellen. Dazu gehören die Entwicklung von Weiterbildungskursen zur Steigerung der Lehrqualität und Training im Umgang mit Bildungstechnologien und E-Learning. Dazu gehören auch die Leistungsbewertung der Lehrenden und die Vorbereitung von Auszeichnungen und anderen Arten von Anerkennung. Schließlich unterstützen die Hochschulprofessionellen die Verantwortlichen an den Universitäten bei der Entwicklung von Strategien in der Studiengangsentwicklung, im Studierendenmarketing und im »Reputationsmanagement« – zum Beispiel bei Maßnahmen, um die Position in Rankings zu verbessern.

So zeigt sich in Großbritannien besonders deutlich, dass viele Aufgaben, die früher von den Wissenschaftler(inne)n wahrgenommen wurden, nunmehr in weitaus differenzierterer Gestalt den Kern der Tätigkeit von Hochschulprofessionellen bilden. Ebenfalls ist deutlich, dass diese Aufgaben von Hochschulprofessionellen oft in enger Zusammenarbeit mit Wissenschaftler(inne)n wahrgenommen werden. So ist nicht zu erkennen, dass sich damit insgesamt die Involvierung von Wissenschaftler(inne)n in Aufgaben von Verwaltung und Dienstleistungen verringert.

10.4.6 Die studienbezogenen Aufgabenbereiche von Hochschulprofessionellen im europäischen Vergleich

Die Stellen und Aufgabenbereiche von Hochschulprofessionellen, die im Bereich Studium und Lehre tätig sind, unterscheiden sich zwischen den verschiedenen europäischen Ländern deutlich. In manchen Ländern sind sie für ausgewählte Bereiche zuständig, in anderen für mehr oder weniger alle erdenklichen Aufgaben. In manchen Ländern sind die einzelnen Hochschulprofessionellen jeweils für große Funktionsbereiche verantwortlich, während in anderen Ländern eine feine Aufgabengliederung überwiegt. Stark ausdifferenzierte Aufgabenbereiche und Stellenstrukturen überwiegen in den Niederlanden und in Großbritannien. In Frankreich sind auch differenzierte Aufgabenbeschreibungen üblich; allerdings decken sie nur ausgewählte Aspekte des Studienprozesses und ausgewählte Zielgruppen ab; zum Beispiel scheinen sie sich nur selten auf die Unterstützung von Lehrenden oder Universitätsleitungen zu beziehen. In Österreich ist die Ausdifferenzierung von Aufgabengebieten und Berufsrollen für Hoch-

schulprofessionelle geringer; hinzu kommt, dass sie eher Aufgaben haben, die mit der Organisation der Lehre, das heißt ihrer formalen Rationalisierung und Reflektion in Verbindung stehen, als Aufgabenbereiche, die der direkten Unterstützung von Lehrenden und Studierenden dienen.

Generell ist festzustellen, dass der Ausbau und die Aufgabendifferenzierung von Hochschulprofessionellen nicht einheitlichen Mustern folgen oder erfolgreiche Vorbilder aus anderen Ländern imitiert. Nationale Traditionen haben ein großes Gewicht – so eine Hochschätzung der Lehre im Aufgabenspektrum der Wissenschaftler(innen) und eine traditionell starke strategische Stellung der einzelnen Universitäten. Unter den hier untersuchten Ländern ist zweifellos Österreich ein Land, in dem Forschung traditionell besonders hoch geschätzt wurde und der strategische Spielraum der einzelnen Universität gering war; so kann es nicht überraschen, dass sich eine differenzierte Stellenstruktur von Hochschulprofessionellen nicht ähnlich schnell vollzieht wie in anderen hier untersuchten Ländern.

10.5 Die Neuen Hochschulprofessionellen in Europa – eine Bilanz

Im Prozess veränderter Anforderungen und Herausforderungen an die universitäre Lehre und an die Gestaltung des Umfeldes von Lehre und Studium haben sich in den vergangenen Jahren an den europäischen Universitäten neue Aufgabenfelder und Berufsrollen herausgebildet beziehungsweise weiterentwickelt, die von den sogenannten Hochschulprofessionellen wahrgenommen werden. Dazu gehören zum Beispiel Aufgaben in der Qualitätssicherung der Lehre, in der Einführung von neuen Lehr- und Lernformen, in der Umsetzung von übergreifenden Reformen oder in der Gestaltung von Maßnahmen, mit denen der fortschreitenden Hochschulexpansion Rechnung getragen wird. Dies gilt im Prinzip für alle Länder, aber bisher war kaum bekannt, wie große Unterschiede beziehungsweise Ähnlichkeiten in den Anforderungen gesehen werden beziehungsweise in den Weiterentwicklung von Aufgabenbereichen gewählt werden. So wurde mit dieser Studie der Versuch unternommen, ein detailliertes Bild für sechs ausgewählte europäische Länder zu gewinnen – Frankreich, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen und Großbritannien. Geprüft wurde erstens, wieweit sich in den jeweiligen Ländern Potenziale aus den Traditionen von

Forschung und Lehre ergeben, eine Aufgabendifferenzierung und dabei die Entwicklung von besonderen Berufsrollen für Hochschulprofessionelle anzustoßen. Zweitens wurde der politische und institutionelle Kontext geprüft, in dem sich in der jüngeren Vergangenheit neue Aufgabenfelder und Berufsrollen für Hochschulprofessionelle herauschälten. Drittens wurde untersucht, in welchen Bereichen von Studium und Lehre die Hochschulprofessionellen vor allem tätig sind und in welchem Maße solche Bereiche in den einzelnen Ländern besonders ausdifferenziert sind.

Ausgehend von der Annahme, dass die nationalen Traditionen der Beziehungen von Forschung und Lehre bedeutsam für mögliche Ausdifferenzierungen von Berufsrollen von Hochschulprofessionellen sind, wurde die Typologie von humboldtianischen, prä-humboldtianischen und post-humboldtianischen Hochschulsystemen (Schimank und Winnes 2000) zum Ausgangspunkte der Analyse gewählt. In der Tat zeigte sich, dass prä- und post-humboldtianisch geprägte Hochschulsysteme eher und leichter eine Differenzierung von Berufsrollen entwickeln – und zwar nicht nur, wie das bereits in die Typologie eingeht, in einer teilweisen Ausdifferenzierung in Lehr- und Forschungsrollen, sondern auch in der Differenzierung der Aufgaben zwischen Wissenschaftler(inne)n und Hochschulprofessionellen. Humboldtianische Hochschulsysteme dagegen betonen nicht nur eine enge Verknüpfung von Forschung und Lehre, sondern halten auch eher an einem breiten Spektrum von Dienstleistungen und Selbstverwaltungsfunktionen der Wissenschaftler(innen) fest, wodurch sich besondere Aufgaben und Berufsrollen von Hochschulprofessionellen zumeist später und zögerlicher entwickeln. Frankreich ist in diesem Sinne ein Beispiel für ein prä-humboldtianisches Hochschulsystem und Großbritannien entsprechend ein Beispiel für ein post-humboldtianisches System, bei denen sich jeweils hohe Differenzierungspotenziale zeigten. Bei dem Vergleich der sechs europäischen Länder wurde allerdings deutlich, dass diese Typen nicht eindeutig determinierende Wirkungen haben. Unter den Hochschulsystemen, die sich eher als humboldtianisch charakterisieren lassen, zeigte sich zum Beispiel in den Niederlanden ein deutliches Potenzial zur Ausdifferenzierung von Berufsrollen: Hier sind schon seit den 1980er Jahren große Schritte in Richtung einer Ausdifferenzierung von Funktionen und dabei einer gewissen Standardisierung der Berufsrollen von Hochschulprofessionellen erkennbar. In Österreich setzt eine derartige Entwicklung dagegen wesentlich später ein; auch wurden hier weniger typische Muster von Funktionsbereichen für Hochschulprofessionelle erkennbar.

Bei der Analyse der Entwicklungskontexte wurde erstens in Betracht gezogen, wieweit es externe Impulse (wie gesetzliche Auflagen, die fortgesetzte Bildungsexpansion oder die Bologna-Reform) oder interne Impulse (z. B. Umsetzung selbst gewählter Ziele) gab, die für die Herausbildung von Berufsrollen für Hochschulprofessionelle relevant sind. Zweitens wurde geprüft, wieweit die Entwicklungsprozesse des Ausbaus von Positionen für Hochschulprofessionelle strategisch-geplant oder inkrementalistisch-ad hoc verliefen.

Bei der Mehrzahl der Länder – Frankreich, den Niederlanden, Norwegen und Großbritannien – erfolgte die Ausprägung der Aufgabenfelder und Berufsrollen für Hochschulprofessionellen vorrangig aufgrund externer Impulse und in einem strategisch-geplanten Prozess. Dagegen überwog zwar ebenfalls externe Impulse, aber stärker inkrementalistisch geprägte Verlaufsformen in Österreich und Polen.

Hinzu kamen einige weitere Faktoren: das – bereits zuvor behandelte – Potenzial, (neue) Aufgabenfelder und Berufsrollen differenzieren zu können und die Spezifität der Anforderungen, mit denen die Universitäten konfrontiert werden. Je spezifischer diese Anforderungen sind, umso eher ist es den Universitäten möglich, darauf in einer strategisch-geplanten Form zu reagieren. Weiterhin ist von Bedeutung, in welchem Ausmaß sich bereits zuvor eine Institutionalisierung einer Struktur von Berufsrollen für Hochschulprofessionelle in dem jeweiligen nationalen Kontext ergeben hat. Dies hat zum Beispiel in Frankreich und in den Niederlanden einen starken Einfluss auf den Entwicklungsprozess. Deutlich zu erkennen ist auch, dass in allen Ländern ein Lernprozess durchlaufen wurde: Während der Einsatz von Hochschulprofessionellen zunächst eher als inkrementalistisch charakterisiert werden kann, tragen Institutionalisierungsprozesse und der Zugewinn an personalpolitischer Kompetenz in den Universitäten dazu bei, dass die Ausprägung von Aufgabenfeldern und Berufsrollen für Hochschulprofessionelle einen stärker strategischen Charakter trägt.

In den einzelnen Ländern bilden sich sehr unterschiedliche Stellenstrukturen für die Hochschulprofessionellen heraus. Mimetische Prozesse etwa, die zu einer Standardisierung beziehungsweise zu einer Konvergenz dieser Strukturmuster zwischen den verschiedenen Ländern führen könnten, lassen sich tatsächlich nicht feststellen.

Die Aufgaben und die Berufsrollen von Hochschulprofessionellen lassen sich vergleichend nach übergreifenden Kategorien klassifizieren: So nach Phasen des Studiums (Eintritt beziehungsweise Austritt und Studien-

phase) und Zielgruppen (d. h. Lehrende, Studierende und die Lehrorganisation). In den Niederlanden und Großbritannien zeigten sich sehr detaillierte und umfassende Stellenstrukturen; dazu gehören vielfältige Beratungstätigkeiten für Studierende (Studien- und Berufswahl), Lehrende (fachdidaktische Beratung) und auch die Hochschulleitung (Implementierung neuer Lehr- und Lernformen) und zusätzliche verschiedene Unterstützungsfunktionen. In Großbritannien spielt zudem das Monitoring und die Reflektion der Effizienz von Studium und Lehre eine wichtige Rolle. Auch in Frankreich ist eine differenzierte Stellenstruktur vorzufinden, allerdings ist hier die Tätigkeit der Hochschulprofessionellen vor allem auf die Begleitung der Studierenden und deren Beratung bei Studien- und Berufswahlprozessen spezialisiert. In Österreich wird nur ein Teil dieser verschiedenen Funktionen abgedeckt; vor allem nehmen die Hochschulprofessionellen Aufgaben wahr, mit denen das regelgerechte Funktionieren und eine (formale) Rationalisierung des Lehrprozesses gewährleistet werden. Auch die Reflektion der Performanz der Lehrfunktion spielt hier eine Rolle.

Der Grad der Differenzierung der Stellenstruktur wird im Wesentlichen durch zwei Faktoren beeinflusst: Erstens spielt die Bedeutung eine Rolle, die der Lehre in der nationalen Hochschulpolitik beigemessen wird. In den Niederlanden, Großbritannien und in Frankreich spielte die universitäre Lehre in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder eine wichtige Rolle in der Hochschulpolitik, nicht jedoch in Österreich. Zweitens hat die Gestaltung der universitären Finanzierung großes Gewicht. In Ländern, in denen die Finanzierung zu einem großen Teil von der Performanz der universitären Lehrfunktion abhängig ist, lässt sich eine stärkere Ausdifferenzierung in den Arbeitsaufgaben der Hochschulprofessionellen feststellen.

In diesem Kapitel konnte nur einem begrenzten Spektrum von Aspekten nachgegangen werden, die für die Entwicklung und den Einsatz von Hochschulprofessionellen von Bedeutung sind. Weitere Fragen, die zum Beispiel die Integration und die Bedeutung der Hochschulprofessionellen in den universitären Lehrprozessen und die Formen der Zusammenarbeit mit dem wissenschaftlichen Personal betreffen, werden im folgenden Kapitel, das die Ergebnisse universitärer Fallstudien einbezieht, genauer betrachtet.

Ausdifferenzierung und Integration von Berufsrollen Hochschulprofessioneller in Österreich, den Niederlanden und Großbritannien

Andrea Kottmann und Jürgen Enders

11.1 Einleitung

Das Ausdifferenzierungspotenzial, der Entstehungskontext und die zentralen Aufgabenfelder von Hochschulprofessionellen sind im vorangehenden Kapitel für sechs europäische Länder dargestellt worden. Dabei bezog sich die Analyse, die auf vorliegenden Texten und ausgewählten Experteninterviews basiert, auf das jeweilige Land insgesamt. In diesem Kapitel werden ergänzend Informationen berücksichtigt, die bei Fallstudien an einzelnen Universitäten gewonnen werden konnten. Diese Fallstudien sind allerdings nur in drei Ländern durchgeführt worden: in Österreich, den Niederlanden und Großbritannien.

In der Analyse werden neben den Bedingungen auch die Ergebnisse der Ausdifferenzierung behandelt, das heißt welche Stellen für Hochschulprofessionelle tatsächlich entstanden sind. Auch wird näher auf die Inhalte der Tätigkeit eingegangen und in diesem Rahmen auch darauf, wer diese bestimmt und in welchem Ausmaß die Hochschulprofessionellen hier selbst gestaltend wirken können. Darüber hinaus wird geprüft, wie die Hochschulprofessionellen in die arbeitsteiligen Strukturen der Hochschulen eingebettet sind. Mit Blick auf vertikale und soziale Aspekte der sozialen Integration geht es um den Status, den sie innerhalb der Arbeitsteilung der Universität inne haben, um die Art der Kooperationen mit anderen Personen und Bereichen und die Ressourcen, die Hochschulprofessionelle bei ihrer Tätigkeit einsetzen können.

Dieses Kapitel beschränkt sich nicht auf die Deskription von Ausdifferenzierungs- und Integrationsprozessen, sondern diese Prozesse werden

vor dem Hintergrund der Diskussion um die organisationale Transformation der Hochschulen reflektiert. Zu klären ist, welche Rollen von den Hochschulprofessionellen im Rahmen der organisationalen Transformation der Universitäten übernommen werden.

In der Organisationssoziologie und der Hochschulforschung hat sich im Anschluss an Brunsson und Sahlin-Andersson (2000) ein Diskurs zur organisationalen Transformation der Universität entwickelt. Demnach sehen sich Universitäten im Zuge von Public-sector-Reformen dem Druck ausgesetzt, sich als rationale beziehungsweise als vollständige Organisation zu institutionalisieren (vgl. Krücken und Meier 2006; Whitley 2008; Musselin 2007a; de Boer, Enders und Leisyte 2007). Meier und Schimank (2010) beschreiben dieses Phänomen als Normalisierungsdruck, in dessen Gefolge sich arbeitsteilige Strukturen und eine managerielle Kontrolle und Steuerung der Universität durchsetzen. Musselin (2007a) stellt die Frage, ob diese Transformation so weitreichend ist, dass auch die einzelnen Institute und Individuen an den Universitäten von ihr betroffen sind. Sie sieht diese Bereiche vor einer umfassenden manageriellen Steuerung derzeit dadurch geschützt, dass Forschung und Lehre auf sogenannte »unklare Technologien« zurückgreifen, die sich einem manageriellen Zugriff weitgehend entziehen können, das heißt insbesondere der Integration in eine arbeitsteilig organisierte Kontroll- und Koordinationsstruktur. Neuerdings konstatiert Musselin (2013) auf der Grundlage neuerer empirischer Untersuchungen jedoch, dass an den Universitäten verschiedene Instrumente eingesetzt werden, mit denen wissenschaftliche Arbeit in einem gewissen Ausmaß kontrolliert und gesteuert werden kann. Diese Instrumente beziehen sich dabei ebenso auf die Art der Leistungserbringung wie auf die Ergebnisse der Arbeit. In der Lehre trägt vor allem der Einsatz neuer Kommunikationstechnologien zur Zunahme der Kontrollmöglichkeiten von objektiviertem Wissen bei. In diesem Zusammenhang verweist Musselin auf die Entstehung von »new professionals«, die im Grenzbereich zwischen wissenschaftlicher und administrativer Aufgabenstellungen tätig sind und zur Auflösung dieser Grenzen beitragen. Musselin lässt offen, welche Funktionen die neuen Hochschulprofessionellen in diesem Zusammenhang haben. Sie können aber sicherlich als Akteure einer Übertragung von »unklaren Technologien« in objektiviertes Wissen verstanden werden, denn sie haben zum einen das Wissen über die wissenschaftlichen Arbeitsprozesse und zum anderen das administrative beziehungsweise managerielle Know-how, um entsprechende Steuerungs- und Kontrollinstrumente zu entwickeln.

11.2 Ausdifferenzierung von neuen Berufsrollen für Hochschulprofessionelle

11.2.1 Übergreifende Konzepte und Fragestellungen

Ausdifferenzierung und Integration von Berufsrollen und Aufgabenfeldern, wie sie im Falle der Hochschulprofessionellen hier genauer untersucht werden, sind seit langem ein Thema sozialwissenschaftlicher Analysen. Sie spielen in den klassischen Modernisierungstheorien eine Rolle, wenn es um gesellschaftliche Umbrüche von Tradition zur Moderne geht. In der Hochschulforschung werden derartige Konzepte erst in der jüngeren Vergangenheit bei der Untersuchung neuer Berufsrollen an den Universitäten aufgegriffen.

Auch wenn der Begriff der Differenzierung in der Soziologie verschiedene Qualitäten gesellschaftlichen Wandels bezeichnet, bezieht er sich im Kern immer wieder darauf, dass eine Entität in einzelne, zumeist autonom handelnde Teile zerfällt. Diese Zersplitterung kann auf verschiedene Weise erfolgen: Als soziale Differenzierung werden Zerfallsprozesse gesehen, bei denen sich neue soziale Lagen beziehungsweise soziale Ungleichheiten herausbilden. Eine kulturelle Differenzierung wird als Herausbildung unterschiedlicher Stile und sozialer Milieus verstanden. Zumeist wird der Begriff der Differenzierung in strukturell angelegten Theorienansätzen genutzt: Verstanden als Prozesse fortschreitender Arbeitsteilung beziehungsweise einer fortschreitenden Zergliederung von Funktionssystemen der Gesellschaft. Im Folgenden werden mit »Differenzierung« Prozesse der Restrukturierung der Arbeitsteilung an Universitäten beschrieben. Dabei geht es um Prozesse, bei denen Aufgaben, die zum klassischen Aufgabenportfolio der wissenschaftlichen Beschäftigten gehörten, zu Stellen selbstständig werden, und auch um solche, in denen neue Aufgabenbereiche als Stellen etabliert werden, die weder der Verwaltung noch dem wissenschaftlichen Bereich zugeordnet werden können.

In der neueren Hochschulforschung beschreiben zum Beispiel Macfarlane (2011) ebenso wie Coaldrake (2000) den Wandel von Berufsrollen an Universitäten als einen Prozess, bei dem das Aufgabenportfolio der Wissenschaftler(innen) durch die neuen Anforderungen, die an die Universitäten gerichtet werden, angereichert wird und bei dem zugleich aus deren Aufgabenbereichen einzelne Teile herausgelöst werden, die dann von den sogenannten »Para-Academics« als eigenständige Aufgaben übernommen werden (Macfarlane 2011, S. 64). Coaldrake (2000) führt zudem an, dass

mit der steigenden Komplexität der Aufgaben an den Universitäten in beiden Beschäftigtengruppen auch eine Spezialisierung auf bestimmte Aufgabengebiete zu beobachten ist. Die Grenzziehung zwischen allgemeinem und wissenschaftlichem Personal löst sich damit nach und nach auf. Für Whitchurch (2004, S. 291) steht die Entstehung neuer Berufsrollen mit der Veränderung von Organisationsstrukturen im Zusammenhang: Eine Verflüssigung der äußeren Grenzen von Universitäten, die sich zunehmend an gesellschaftlichen Anforderungen orientieren und neben ihren traditionellen Funktionen nun auch Aufgaben wie Forschungstransfer, Marketing oder die Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Studierende übernehmen. Diese neu entstehenden Aufgabenbereiche bezeichnet Whitchurch (2008b, S. 8) als »third space«, der sich Berufsrollen bietet, die zwischen den Aufgabenbereichen des wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Personals liegen. Der »third space« gibt den dort Tätigen die Chance, sich auf unterschiedliche Weise zu professionalisieren, denn es handelt sich um eine, wenn auch nicht homogene, Gruppe, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sie traditionelle und neue Aufgaben verknüpft (Whitchurch 2009b, S. 2). Im Gegensatz zu traditionellen Aufgabenbereichen ist die Tätigkeit dabei zumeist projektförmig organisiert (z. B. die Erstellung eines neuen Webmoduls für die Einschreibung Studierender); auch sind die Stellen dort häufig temporär angelegt.

Daher liegt es für die Analyse der einzelnen Hochschule nahe, einige Charakteristika dieser Ausdifferenzierungsprozesse zu betrachten:

- Begrenzung der Aufgabenbereiche: Wurde der Aufgabenbereich der Hochschulprofessionellen begrenzt und gegebenenfalls wodurch?
- Autonomie: In welchem Ausmaß können die Hochschulprofessionellen ihren Aufgabenbereich selbst gestalten?
- Perspektive: Handelt es sich um Aufgaben, die auf Dauer angelegt sind, oder haben sie einen projektförmigen Charakter?
- Arbeitsteilung: Wieweit übernehmen Hochschulprofessionelle Aufgaben, die zuvor von Wissenschaftler(inne)n wahrgenommen wurden, und wieweit entstehen neue Aufgaben? Wieweit werden die Aufgaben allein von den Hochschulprofessionellen übernommen und wieweit in Kooperation mit Wissenschaftler(inne)n?

11.2.2 Österreich

Ein wesentlicher Auslöser für den Einsatz von Hochschulprofessionellen an österreichischen Universitäten ist die Implementierung des Universitätsgesetzes 2002. Diese konfrontierte die Universitäten mit der Forderung, sich als autonome, selbststeuernde Einheiten zu etablieren, wobei ihnen ein großes Ausmaß an Gestaltungsfreiheit gegeben wurde. Charakteristisch für den Reformprozess ist, dass diese Anforderungen häufig im Rahmen der kollegialen Selbstverwaltung umgesetzt wurden. Die Einsetzung einer manageriellen Steuerung, wie sie in den Niederlanden oder Großbritannien vorzufinden ist, stellte dabei zunächst eher eine Ausnahme dar.

Die große Bedeutung der wissenschaftlichen Selbstverwaltung spiegelt sich auch im Einsatz der Hochschulprofessionellen wider. Im Rahmen des Restrukturierungsprozesses waren sie nicht auf Stellen beschäftigt, in denen sie über die Gestaltung und den Verlauf der Restrukturierung entschieden haben. Ihre wesentliche Aufgabe bestand vielmehr darin, diesen Prozess unterstützend zu begleiten. Dabei waren sie häufig in Rollen tätig, in denen sie diese Arbeit etwa durch die Ausarbeitung von Entscheidungsvorschlägen oder durch Informationsrecherche unterstützten. Die Entscheidungsgewalt über den Verlauf und die Gestaltung der Restrukturierung verblieb in den untersuchten Universitäten bei den wissenschaftlich Beschäftigten.

Mit der Restrukturierung der österreichischen Universitäten verband sich somit eine Anreicherung der Berufsrollen an den Universitäten, nicht jedoch eine – wie von Coaldrake und Macfarlane analysierte – Differenzierung und Spezialisierung auf bestimmte Ausschnitte der Tätigkeiten. Die Wissenschaftler(innen) unter den Befragten berichteten zumeist, dass sich ihr Aufgabenportfolio nicht verändert habe; die Einheit von Forschung und Lehre sowie die Beteiligung an der kollegialen Selbstverwaltung wurden nach wie vor als die wesentlichen Elemente ihrer Berufstätigkeit angesehen, und auch für die Zukunft wurde eine Spezialisierung auf ausgewählte Bereiche nicht gesehen. Auch Vertreter(innen) der Universitätsleitungen hoben hervor, dass in näherer Zukunft keine Ausdifferenzierung von Lehr- oder Forschungstätigkeiten vorgesehen sei. So sind Hochschulprofessionelle Spezialisten für Aufgabenbereiche, die zu den Kerntätigkeiten der Wissenschaftler(innen) hinzugetreten sind.

Hochschulprofessionelle in den verwaltenden Aufgabenbereichen: Verwaltungsnahе Aufgabenbereiche von Hochschulprofessionellen sind durch klare Ab-

grenzungen, sich wiederholende Tätigkeiten und geringe Gestaltungsmöglichkeiten gekennzeichnet. Das trifft zum Beispiel für die Studierendenverwaltung zu, die nicht neu ist, aber zumeist neu strukturiert wurde. Hinzu kommen Verwaltungsaufgaben, durch die der Lehrbetrieb auf der Ebene der Fakultäten unterstützt wird. Das Ziel der Veränderungen war in allen Universitäten, Verwaltungsabläufe durch Zentralisierung und Vereinheitlichung effizienter zu gestalten. Die Abgrenzung dieser Bereiche ist eindeutig, und die Hochschulprofessionellen sind zumeist innerhalb dieser Grenzen tätig und überschreiten sie nur in Ausnahmefällen.

Die Hochschulprofessionellen haben in diesen Bereichen eine gewisse Gestaltungsfreiheit, sie können zum Beispiel Abläufe und Routinen effizienter organisieren beziehungsweise professionalisieren. Sie können aber keine neuen Inhalte einbringen und somit auch keine Aufgaben wahrnehmen, für die traditionell Wissenschaftler(innen) zuständig sind. Sie erbringen gesonderte Unterstützungsleistungen wie zum Beispiel die administrative Umsetzung des Lehrplans. Ihre Tätigkeit hat auch keinen projektförmigen Charakter, sondern es handelt sich zum Teil um Routineaufgaben wie zum Beispiel die Durchführung der Lehrplanung; ein Teil ihrer Arbeit ist auch darauf ausgerichtet, die Umsetzung von Regelungen beziehungsweise Bestimmungen im Bereich der Lehre zu kontrollieren.

Hochschulprofessionelle in gestaltenden Aufgabenbereichen: Die Tätigkeit von Hochschulprofessionellen in gestaltenden Bereichen ist durch diffuse Abgrenzung, große Gestaltungsmöglichkeiten im Hinblick auf Arbeitsinhalte und befristete, projektförmige Arbeit gekennzeichnet. Ihre Aufgabenprofile entwickeln sich in der Regel inkrementalistisch, zu Beginn eher vage und offen und häufig erst im Arbeitsprozess genauer festgelegt. Im Gegensatz zu den verwaltenden Tätigkeiten werden in den gestaltenden Bereichen eher Aufgaben wahrgenommen, die traditionell nicht zur Universität gehörten. Dazu gehören zum Beispiel die Qualitätssicherung, die Umsetzung des Bologna-Prozesses sowie die Unterstützung von neuen Lehr- und Lernformen und des Einsatzes von IT-Technologien in der Lehre. Durchgängig gilt für diese Aufgabenbereiche, die in einem gewissen Ausmaß dem von Whitchurch beschriebenen »third space« entsprechen, dass sie zur Innovation der Universität beitragen. In erster Linie werden Projekte verfolgt, die zeitlich begrenzt und durch die Zusammenarbeit von wissenschaftlichem Personal, Universitätsleitung und Hochschulprofessionellen gekennzeichnet sind. Die Hochschulprofessionellen übernehmen dabei unterschiedliche Aufgaben im Bereich der Beratung, Informationsaufberei-

tung und Unterstützung, wobei die meisten Stellen auf der zentralen Ebene der Universität als Stabs- oder Linienstellen angesiedelt sind.

Insgesamt berichten diese Hochschulprofessionellen, dass sie in der Gestaltung ihrer Arbeitsaufgaben nur wenig weisungsgebunden sind; sie können sowohl die Ziele als auch die Inhalte ihrer Arbeit frei gestalten. So können sie beispielsweise bei der Umsetzung der Bologna-Reformen Vorschläge dazu ausarbeiten, wie die Erstellung von Curricula aussehen soll. Die Entscheidung darüber, welches Verfahren gewählt wird, liegt dann in den Händen der Wissenschaftler(innen) oder der Universitätsleitung.

Die Aufgaben werden zum größten Teil in befristeten Projekten wahrgenommen. Sie übernehmen keine Aufgaben, die vorher bei den Wissenschaftler(inne)n ressortierten, sind aber in ihrer Tätigkeit eher als diejenigen, die Verwaltungsaufgaben übernehmen, auf eine enge Zusammenarbeit mit den Wissenschaftler(inne)n angewiesen, da sie nur zum Teil getrennte Unterstützungsleistungen erbringen, jedoch häufig beratende und mitwirkende Aufgaben haben.

11.2.3 Niederlande

In den Niederlanden wurden Studium und Lehre in den vergangenen Jahren durch eine Zahl von Gesetzesinitiativen beeinflusst, die auf Aspekte wie Gleichheit und Wohlfahrt, Qualitätssicherung und die Förderung von Exzellenz in Lehre und Studium ausgerichtet waren. Dies trug mit dazu bei, dass sich in diesem Bereich eine umfassende Struktur von Berufsrollen für Hochschulprofessionelle herausgebildet hat. Dabei lassen sich drei Gruppen von Hochschulprofessionellen identifizieren, die sich im Hinblick auf Abgrenzung, Gestaltungsmöglichkeiten und Perspektive sowie vor allem nach der Bezugsgruppe unterscheiden: ob sie Leistungen für die Studierenden, die Lehrenden oder die Hochschulleitung erbringen.

Unterstützungsleistungen für die Studierenden: Die Unterstützung der Studierenden hat dabei die längste Tradition; sie entstand bereits in den 1950er-Jahren und verfügt über einen wohlfahrtsstaatlichen Charakter. In dieser ältesten Gruppe der Hochschulprofessionellen haben sich die Berufsrollen bereits universitätsübergreifend institutionalisiert. Dazu gehören der Studenten-Decaan, der sich um alle persönlichen Belange und Probleme der Studierenden, die hinderlich für den Studienverlauf sein können, kümmert, und die Studien- und Berufswahlberater(innen). Die auf solchen

Stellen tätigen Befragten aus den Fallstudien konnten ihren Aufgabenbereich klar umreißen. Sie beobachten kaum Änderungen in den Aufgabenbereichen, jedoch einen Wandel ihrer Tätigkeit, der sich durch die Veränderung der Studierendenpopulation ergeben hat; dabei verweisen sie vor allem auf eine Zunahme der Studierenden aus nicht-akademischen Familien sowie von Studierenden mit Lernbehinderungen wie zum Beispiel Legasthenie. Die umgrenzten Aufgaben wiederholen sich im Rhythmus des Semesters. Gestaltend können sie dadurch tätig sein, dass sie das Angebot an Hilfestellungen und Unterstützungsleistungen den veränderten Bedürfnissen der Studierenden anpassen; dies wird durch den Austausch mit Berufskollegen von anderen niederländischen Universitäten in professionellen Netzwerken oder zum Teil auch in Berufsverbänden (z. B. das Netzwerk der Studenten-Decaane sowie das Netzwerk der Studien- und Laufbahnberater) unterstützt. Die meisten von ihnen sind auf Dauerstellen tätig; befristete Stellen für die Durchführung von Projekten werden nur selten bei besonderen Studienreformen eingerichtet.

Die Hochschulprofessionellen, die Unterstützungsleistungen für die Studierenden erbringen, kommen in ihrer Tätigkeit sehr unterschiedlich mit Wissenschaftler(inne)n in Berührung. Kaum Kontakte dieser Art ergeben sich, wenn es um Wohlfahrtsaufgaben für Studierende geht. Hochschulprofessionelle dagegen, die Studierende im Hinblick auf die Studienorganisation und -verwaltung unterstützen (wie z. B. die Studienberater auf der Ebene der Studienprogramme) geben an, dass sie Teile ihrer – verwaltenden und kontrollierenden – Aufgaben von Wissenschaftler(inne)n übernommen haben. Zudem enthält ihr Aufgabenbereich Aufgaben, die in den vergangenen Jahrzehnten neu im Lehrbetrieb hinzugekommen sind (wie z. B. Qualitätssicherung).

Unterstützungsleistungen für die Lehrenden: Unterstützungs- und Beratungsleistungen von Hochschulprofessionellen für die Lehrenden stellen kein neues Phänomen an den niederländischen Universitäten dar. Jede der untersuchten Universitäten verfügte über eine Organisationseinheit, die als Onderwijskundiger Dienst (vergleichbar den hochschuldidaktischen Zentren an deutschen Universitäten) bezeichnet wird. Deren Stellung und Funktion für die Universität und die Lehrenden hat sich allerdings in jüngster Zeit verändert; vor allem wird zunehmend erwartet, dass sie zur Professionalisierung der Lehrenden beitragen. Dies wurde durch die sogenannte Basisqualifikation Lehre (BKO) zu einer wichtigen Aufgabe – eine grundlegende hochschuldidaktische Ausbildung für die Lehrenden, die an

vielen Universitäten obligatorisch geworden ist. Hinzu kommt individuelle Beratung der Lehrenden bei speziellen Fragen. Einige der Befragten berichteten, dass in den vergangenen Jahren auch wissenschaftliche Forschung, insbesondere im Bereich der Didaktik beziehungsweise Pädagogik, zu ihren Aufgabenbereichen gehört hat. Im Gegensatz zu unterstützenden Leistungen für Studierende sind in diesen Bereichen die Aufgaben der Hochschulprofessionellen nicht fest umgrenzt. Manche Aufgaben werden aufgegeben und andere kommen hinzu; dabei haben die Hochschulprofessionellen relativ große Freiheiten. Neue Impulse gewinnen sie auch aus der Zusammenarbeit im kollegialen Netzwerk mit Hochschulprofessionellen anderer niederländischer Universitäten. Dabei gibt es insgesamt sowohl dauerhafte als auch projektförmige Aufgaben. Die Hochschulprofessionellen haben den Eindruck, dass sie keine Tätigkeiten ausüben, die originäre Tätigkeiten der Wissenschaftler(innen) sind; sie charakterisieren ihre Tätigkeit vielmehr als ergänzend und beratend, wodurch sie den Wissenschaftler(inne)n die Reflexion und Professionalisierung ihrer Lehre ermöglichen.

Beratung und Unterstützung der Hochschulleitung: Lehr- und lernbezogene Unterstützungsleistungen für die Universitätsleitung sind ein junger Aufgabenbereich für Hochschulprofessionelle. Er ist durch die wachsende Autonomie der Universitäten und die damit verbundene Möglichkeit, ein eigenes Profil in Lehre und Studium entwickeln zu können, entstanden. Die Abgrenzung des Tätigkeitsbereichs erfolgt durch die jeweilige thematische oder hierarchische Zuordnung der Abteilung beziehungsweise der Stelle. Die strategische Ausrichtung der Universitätsleitung mag auch die Aufgabenbereiche präzisieren, aber meistens bleiben in dieser Hinsicht die Aufgaben eher offen und einem ständigen Wandel unterworfen. Viel hängt auch von dem Engagement und der Identifikation mit der Tätigkeit seitens der Hochschulprofessionellen ab. Oft nehmen sie neue Themen in ihren Aufgabenbereich auf oder geben andere auf. Kern ihrer Aufgaben ist es, die Ausgestaltung von Studium und Lehre mit voranzutreiben. Dies kann zum Beispiel in der Entwicklung von neuen Studienformen, Lehrkonzepten oder Kursstrukturen bestehen. Dafür arbeiten die Hochschulprofessionellen zumeist in Zusammenarbeit mit der Hochschulleitung verschiedene Vorschläge aus und sind auch in vielen Fällen später an der Umsetzung beteiligt. Insgesamt ergibt sich dabei ein großes Maß an Gestaltungsfreiheit bei der Entwicklung von Ideen.

Typisch für die Tätigkeit ist – obwohl sie zumeist langfristig beschäftigt sind – die Projektförmigkeit im Sinne der Entwicklung von neuen Maß-

nahmen und strategischen Konzepten, wobei die Projekte mit deren Umsetzung ihren Abschluss finden. Es geht nicht um Routineaufgaben, sondern um jeweils neue Aktivitäten im Zusammenhang mit den strategischen Zielsetzungen der Universitätsleitung. Auch von diesen Befragten gab niemand an, dass sie einen Aufgabenbereich übernommen haben, der originär von Wissenschaftler(inne)n wahrgenommen wurde. Sie verstehen ihre Tätigkeit als Unterstützung und Ergänzung der Arbeit der Universitätsleitung.

11.2.4 Großbritannien

In Großbritannien agieren die Universitäten seit langem in einem System, das durch Konkurrenz um Studierende und Studiengebühren sowie eine vertikale Stratifizierung des Hochschulsystems gekennzeichnet ist; sie wählen ihre Studierenden selbst aus, legen je nach Status unterschiedlich selektive Kriterien an und finanzieren sich in einem erheblichen Umfang über Studiengebühren. Dadurch hat sich schon traditionell eine Gruppe von Hochschulprofessionellen herausgebildet, die Serviceleistungen rund um Lehre und Studium erbringen, deren Aufgaben sich jedoch im Laufe der Jahre immer wieder veränderten.

Zu Beginn hatten die Hochschulprofessionellen bei Audits und Evaluationen eindeutig unterstützende Aufgaben, während die Hauptfunktionen der Qualitätssicherung bei den Hochschullehrern und den Gremien der wissenschaftlichen Selbstverwaltung lagen. Im Laufe der Zeit fielen den Hochschulprofessionellen differenziertere Aufgaben sowohl innerhalb der Universitäten als auch in übergreifenden Instanzen zu. Diese Entwicklung hat das Image der Hochschulprofessionellen lange Zeit geprägt, auch wenn sie andere Aufgaben übernehmen.

Nach und nach traten weitere staatliche Anforderungen hinzu, die der Lehre insbesondere an den Forschungsuniversitäten mehr Geltung verschaffen sollten. Weiterbildungsangebote für (junge) Lehrende wurden etabliert und zum Teil auch mit Personalentwicklungskonzepten verzahnt; Angebote für die Weiterbildung und Karriereberatung von Nachwuchswissenschaftlern wurden geschaffen; Anforderungen an Curriculumreform und -entwicklung nahmen zu. Insgesamt tritt in der Arbeit der Hochschulprofessionellen der Aspekt der Qualitätssicherung zunehmend hinter den Anspruch der Qualitätsverbesserung zurück. Der staatlich induzierte Wett-

bewerb um Studierende und die wachsende Bedeutung von Rankings und »league tables« verstärken diesen Trend. Erwartungen im Hinblick auf die sogenannte »employability« der Studienangebote sowie an neue Akzente von Beratungen und Prüfungen nehmen zu; ein »ganzheitlicher« Umgang mit der studentischen Lebensumwelt und Studienerfahrung wird gefordert; der Einsatz neuer Technologien als Mittel zur Qualitätsverbesserung und Effizienzsteigerung in der Lehre wird betont; die jüngsten deutlichen Steigerungen von Studiengebühren könnten neue Ansprüche an die Tätigkeit der Hochschulprofessionellen nach sich ziehen.

Durch diese Entwicklungen hat sich an den hier untersuchten Hochschulen – wenngleich in unterschiedlichem quantitativen Ausmaß und inhaltlichen Zuschnitt – eine beachtlich große Gruppe von Professionellen mit lehrbezogenen Aufgaben etabliert. Interne Arbeitsmärkte entstehen, die auch von einem wachsenden nationalen Arbeitsmarkt versorgt werden, und Laufbahnen für Hochschulprofessionelle in der Unterstützung von Lehre und Studium etablieren sich. Dabei bilden die Hochschulprofessionellen – auch ihrem eigenen Selbstverständnis nach – keine homogene Gruppe. Ihre Bildungs- und Berufswege, ihre fachlichen Spezialisierungen, ihre beruflichen Vorerfahrungen mit Verwaltung und ihre Berührungen mit Forschung, Lehre oder auch außerhochschulischer pädagogischer Praxis sind sehr verschieden. Wie auch in den Niederlanden unterscheiden sich ihre Tätigkeiten deutlich nach den primären Zielgruppen: Den Studierenden, den Lehrenden beziehungsweise der Hochschulleitung und den -gremien.

Unterstützung der Studierenden: Die Unterstützung von Studierenden und Absolventen durch verwaltungsnahe Dienstleistungen stellt schon lange einen Aufgabenbereich der Hochschulprofessionellen dar, wobei sie in der Universität teils zentral und teils in den Einheiten für Lehre und Forschung angesiedelt sind. Zu den Aufgaben gehören Unterstützungsleistungen beim Studierendenmarketing, bei der Rekrutierung und Selektion von Studierenden, der Studien- und Lebensberatung sowie der Absolventen- und Karriereberatung. Viele dieser Aufgabengebiete lassen sich an allen Universitäten finden, wenngleich sie unterschiedlich stark ausgebaut sind. Die Aufgaben sind in der Regel relativ klar definiert und abgegrenzt, sie haben oft Elemente von Routine, und sie folgen in der Regel dem Rhythmus des Studienjahres. Neue Aufgaben und zum Teil auch neue Berufsrollen entstehen einerseits durch Veränderungen in der Zusammensetzung der Studierendenpopulation, etwa die Zunahme ausländischer

Studierender oder von Studierenden aus bildungsfernen Schichten, und andererseits auch durch neue zentrale oder dezentrale strategische Zielsetzungen; dies kann zum Beispiel angestrebte Veränderungen in der Anzahl und Zusammensetzung der Studierenden, Verbesserungen in Studienzufriedenheit und -erfolg oder im beruflichen Übergang von Absolventen betreffen.

Die Hochschulprofessionellen unterstützen und evaluieren diese strategischen Entwicklungen, und sie haben in der Ausgestaltung von Maßnahmen häufig eigene Gestaltungsmöglichkeiten. Die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler(inne)n und Leitungspersonen ist von großer Bedeutung. Der Großteil der Stellen für Hochschulprofessionelle, die Dienstleistungen für Studierende erbringen, ist, wenn es sich nicht um kurzfristige, extern finanzierte Projekte handelt, auf Dauer angelegt. Die Hochschulprofessionellen betrachten ihre Unterstützungsleistungen für Studierende in vielen Fällen auch als Unterstützung für die Lehrenden; dabei übernehmen sie jedoch kaum Tätigkeiten, die früher zu den Aufgaben der Wissenschaftler(innen) gehört haben.

Unterstützung der Lehrenden und der Studienorganisation: Die Zahl der Hochschulprofessionellen, deren Tätigkeit sich primär an die Lehrenden sowie die Studienorganisation richtet, hat in Großbritannien seit Anfang der 1990er Jahre in verschiedenen Schritten zugenommen. Durch die verpflichtende Einführung von Qualitätssicherungssystemen sind verwaltungsnahe Abteilungen entstanden, in denen Hochschulprofessionelle dieses System aufbauen, gestalten und die Wissenschaftler(innen) bei den damit verbundenen Aufgaben unterstützen. Viele Aufgaben in diesem Bereich sind abgegrenzt und durch externe und interne Regularien vorgegeben. Manches hat sich im Laufe der Jahre routinisiert, wenn auch immer wieder weit reichende Veränderungen der Evaluationssysteme vorgenommen werden, die neue Herausforderungen implizieren.

Gestaltungspotenziale in ihrer Arbeit sehen diese Hochschulprofessionellen in der Qualitätssicherung vor Ort und dabei in der Kommunikation mit den für die Studienprogramme verantwortlichen Lehrenden und in der Beratung aller Lehrenden. Die Vermittlung externer Ansprüche mit internen Vorstellungen gehört dabei zu den Kernaufgaben. Oft erwarten die Universitätsleitungen, dass ihre strategischen Ziele zur Qualitätsentwicklung von internen Einrichtungen zur Qualitätssicherung in die Universität hineinragen werden. Dabei entstehen mit Human Resource Management sowie mit professioneller Personalentwicklung neue Arbeitsschwerpunkte

für Hochschulprofessionelle, wobei es zum Beispiel um die Entwicklung von Beförderungskriterien oder von Auszeichnungen und anderen Arten von Anerkennung für außerordentliche Lehrleistungen geht.

Ein weiteres Aufgabengebiet der Hochschulprofessionellen, das sich an die Lehrenden richtet, ist die hochschuldidaktische Weiterbildung der Wissenschaftler(innen), die seit einigen Jahren einen verpflichtenden Bestandteil der Aufgaben der Universitäten bildet. Hierdurch sind neue Berufsrollen für Hochschulprofessionelle entstanden, die teilweise an bereits bestehende hochschuldidaktische Zentren oder Gruppen angegliedert wurden; diese, die selbst wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) mit Schwerpunkten in der Pädagogik, Psychologie oder Fachdidaktik sind, führen die grundlegende hochschuldidaktische Ausbildung von Nachwuchswissenschaftlern durch und beraten innovative Projekte in der Lehre wie auch einzelne Lehrende. Ihre Aufgaben sind nicht eng begrenzt, sondern bieten Gestaltungsspielräume in der Unterstützung der Lehrenden sowie in der Durchführung eigener hochschuldidaktischer Forschung. Sie haben auch die Möglichkeit, selbst neue Aufgabenbereiche und innovative Projekte zu entwickeln, für die sie gegebenenfalls externe Gelder einwerben. Neue Impulse für ihre Arbeit gewinnen diese Hochschulprofessionellen durch landesweite Netzwerke im Bereich der Hochschuldidaktik sowie der Lehrbeziehungsweise Lernforschung. Ihre Tätigkeit ist teils durch sich weiter entwickelnde Routineaufgaben in Dienstleistungen wie durch projektförmige Aufgaben geprägt. Sie sind überwiegend auf Dauerstellen beschäftigt, im Falle von extern finanzierten Projekten allerdings befristet. Die Tätigkeit der Hochschulprofessionellen berührt das Kerngeschehen der Lehrenden, aber sie sehen ihre Arbeit als Ergänzung des Aufgabenbereichs der Lehrenden und als Beitrag zur Professionalisierung der Lehre; sie haben keine Aufgaben, die traditionell durch Lehrende wahrgenommen worden sind.

Schließlich unterstützt ein Teil der Hochschulprofessionellen die Leitungen der Universitäten beziehungsweise ihrer dezentralen wissenschaftlichen Einheiten bei der Entwicklung und Implementation strategischer Zielsetzungen. Da die Gestaltung von Studienprogrammen und der Lehre sowie die Studierenden- und Absolventenzufriedenheit zunehmend strategische Aufmerksamkeit gewinnen, übernehmen Hochschulprofessionelle aus verschiedenen Bereichen – der Qualitätssicherung, der Studien- und Karriereberatung, der hochschuldidaktischen Weiterbildung usw. – zunehmend zentrale Projektvorhaben. Dies strukturiert die Aufgabenberei-

che, belässt ihnen jedoch ein relativ großes Maß an Gestaltungsfreiheit. Auch berichten Hochschulprofessionelle, dass sie zum Teil selbst Projekte anstoßen können, wenn es ihnen gelingt, leitende Personen oder Gremien zu überzeugen. Im Zentrum der Aufgaben steht die Mitwirkung an der Gestaltung von neuen Maßnahmen, Konzepten und Strukturen zur Gestaltung von Studium und Lehre. Solche Projekte enthalten kaum Routineaufgaben und bieten für die Hochschulprofessionellen Gelegenheiten, ihr eigenes Aufgabenprofil zu verändern und zu bereichern und Einfluss auf wichtige strategische Entscheidungen und Entwicklungen zu nehmen, wobei es auf gute Kooperation mit den Leitenden ankommt. Die Hochschulprofessionellen definieren diese Arbeit als Unterstützung der Hochschulleitung und übernehmen dabei auch Aufgaben, die traditionell den etablierten Hochschullehrern in der akademischen Selbstverwaltung zustanden.

11.2.5 Die neuen Berufsrollen im Vergleich

Betrachten wir die Entwicklung der Aufgabenbereiche für Hochschulprofessionelle – ihre Ausdifferenzierung durch Abgrenzung von Aufgaben, durch Entstehung von Gestaltungsspielräumen, durch Dauerhaftigkeit und durch Projektförmigkeit – so lässt sich zunächst feststellen, dass sich klare Ausprägungen und Abgrenzungen sehr unterschiedlich herausbilden. Wir beobachten hier sowohl sehr offene Arbeitsbereiche, deren Inhalt sich erst nach und nach herausgebildet hat, als auch stärker geschlossene Arbeitsbereiche, die sich nur in einzelnen Teilgebieten gewandelt haben; die Unterschiede ergeben sich mit den Aufgabenbereichen: Solche, die stärker einen verwaltenden Charakter hatten, weisen in der Regel starke Abgrenzungen auf; gestaltende Aufgaben sind naturgemäß eher offen. Auch sind Bereiche, die schon seit längerer Zeit existieren, weniger stark abgegrenzt als neue Aufgabenfelder, die erst aufgebaut werden beziehungsweise ihre endgültige Abrundung finden müssen. Ersteres trifft eher bei Beratungs- und Unterstützungsleistungen für Studierende zu, letzteres eher bei Beratungs- und Unterstützungsleistungen für die Universitätsleitung.

Trotz vieler Gemeinsamkeiten sind Charakteristika einzelner Länder zu erkennen. In Österreich sind die Aufgabenbereiche weder sehr klar vordestrukturiert noch sehr offen. In den Niederlanden und Großbritannien haben sich dagegen in einigen Bereichen im Laufe der Zeit feste berufliche

Abgrenzungen entwickelt. In Großbritannien und den Niederlanden sind die Aufgaben der Hochschulprofessionellen auch dadurch geprägt, dass Steuerung und Leitung von Universitäten weitgehend auf managerielle Praktiken umgestellt ist, während Österreich bei diesen Umstellungen mehr Raum für kollegiale Selbstverwaltung ließ: Dadurch entstanden Stellen für Hochschulprofessionelle nicht im gleichen Umfange oder oft inkrementalistisch und ad hoc.

Für alle drei Länder gilt, dass Unterstützungsleistungen für die Hochschulleitungen – insbesondere zur Gestaltung der Universität in der Zukunft, zu neuen Lehr- und Lernformen und zur Weiterentwicklung der Qualitätssicherung – mit größeren Gestaltungsspielräumen verbunden sind als solche für Studierende und Lehrende. Hier gibt es allerdings Unterschiede je nach Entwicklung der Governance-Strukturen. In Großbritannien und den Niederlanden, wo Universitäten im Wesentlichen durch ein managerielles System gesteuert werden, sind die Aufgaben der Hochschulprofessionellen insofern stärker verselbständigt, dass sie Themenbereiche ihrer Tätigkeit relativ frei wählen beziehungsweise entwickeln können. In Österreich haben die Hochschulprofessionellen stärker der kollegialen Selbstverwaltung durch verschiedene Dienstleistungen zuzuarbeiten als beratende und entwickelnde Funktionen auszuüben. Im Hinblick auf Routine- oder gestaltende Aufgaben sowie im Hinblick auf befristete und unbefristete Beschäftigung ergeben sich dagegen in den drei Ländern ähnliche Muster.

Neue Formen der Arbeitsteilung, das heißt insbesondere die Ausgliederung und Verselbstständigung von Tätigkeiten aus dem Aufgabenprofil der Wissenschaftler(innen), wie sie von MacFarlane und von Coaldrake beschrieben werden, konnten an Universitäten der hier untersuchten Länder nicht in großem Umfang festgestellt werden. Vielmehr übernehmen die Hochschulprofessionellen in der Regel Aufgabenfelder, die neu entstehen beziehungsweise auch in der Vergangenheit zumeist nicht zum Aufgabenportfolio der wissenschaftlich Beschäftigten gehörten. Für Großbritannien ist allerdings festzustellen, dass die starke Involvierung von Hochschulprofessionellen im Bereich der hochschuldidaktischen Professionalisierung oft als Übernahme einer Funktion gesehen wird, für die traditionell die Wissenschaftler(innen) selbst zuständig waren.

11.3 Integration der Berufsrollen von Hochschulprofessionellen

11.3.1 Bisheriger Informationsstand und neue Fragen

Die Frage, in welcher Weise neue Berufsrollen an den Universitäten integriert werden und welche Beziehungen von Kooperation und Arbeitsteilung sich für die Hochschulprofessionellen im Hinblick auf Lehrende und das Hochschulmanagement ergeben, ist bisher vor allem mit Blick auf die Lehre untersucht worden. Dabei wurde oft hervorgehoben, dass die Lehrenden eher eine Einschränkung ihrer traditionellen Funktionen und durch die Tätigkeit der Hochschulprofessionellen eher eine Zunahme ihrer administrativen Aufgaben wahrnehmen (siehe Dobson 2000; Conway und Dobson 2003; Mcinnis 1998). Seltener wird beobachtet, dass Hochschulprofessionelle und Wissenschaftler(innen) unter bestimmten Bedingungen gemeinsame Handlungsmuster und Strategien entwickeln (siehe z. B. Kuo 2009).

Im Folgenden wird die soziale Integration der Hochschulprofessionellen in einer weiteren Perspektive untersucht. Dazu gehören horizontale Aspekte – zum Beispiel welche Aufgaben und Funktionen von der untersuchten Einheit übernommen werden. Dazu gehören weiterhin die Kooperations- und die strukturell angelegten Kommunikationsbeziehungen. Bei vertikalen Aspekten werden zum Beispiel die Stellung der Hochschulprofessionellen in der Hierarchie des Systems sowie die (sozialen) Ressourcen, über die sie verfügen, betrachtet. Darüber hinaus wird gefragt, inwieweit andere Akteure neue soziale Zusammenhänge akzeptieren beziehungsweise verweigern. Und schließlich werden auch prozedurale Aspekte betrachtet: etwa wie die Hochschulprofessionellen ihre Rolle in den Funktionszusammenhang eingebracht haben und wie sie ihre Stellung an der Universität beurteilen.

11.3.2 Österreich

Die Ausdifferenzierung der Tätigkeitsbereiche unterscheidet sich bei Hochschulprofessionellen an österreichischen Universitäten vor allem danach, ob sie vor allem verwaltende oder eher gestaltende Aufgaben haben. Auch unterscheiden sie sich entsprechend ihrer Integration in funktionale und soziale Zusammenhänge der Universität.

Verwaltende Hochschulprofessionelle beschreiben ihre Rolle beziehungsweise ihre Einbindung in Arbeitszusammenhänge vor allem als »Wissensträger«, als »Schnittstelle« sowie als »Schaffer« von Strukturen und Regelmäßigkeiten. Sie haben vor allem mit der Planung des Lehrbetriebes, der Anwendung von Studienrecht und anderen Bereichen der Administration des Lehr- und Studienbetriebes tun, und sie sehen sich häufig als Personen, die über das notwendige Wissen verfügen, um den Betrieb der jeweiligen Abteilung oder Einheit – auch bei Wechsel des zumeist wissenschaftlichen Leitungspersonals – fortführen zu können. Neben dem Wissen über prozedurale Abläufe – wie zum Beispiel den Ablauf der Lehrplanung vor Semesterstart – geht es um die Anwendung studienrechtlicher Vorschriften – zum Beispiel die Anerkennung von Leistungsnachweisen, die Beratung der Studierenden über noch zu erbringende Studienleistungen sowie die Anwendung weiterer studienrechtlicher Vorschriften. Sie sehen sich oft als Schnittstelle, die beratend zwischen Studierenden und Lehrenden vermittelt. Das sehen diese ähnlich: Sie beschreiben die Hochschulprofessionellen als Wissensträger, die als Experten die Organisation zentraler Abläufe und die Anwendung und Umsetzung studienrechtlicher Vorschriften begleiten und die Regelungen und Strukturen durchsetzen und somit ein größeres Ausmaß an Verlässlichkeit insbesondere für die Studierenden – etwa in der »Studierbarkeit« des Curriculums – erreichen.

Im Hinblick auf die horizontalen Aspekte der Integration zeigt sich, dass verwaltenden Hochschulprofessionelle zumeist in Kooperationsbeziehungen mit Wissenschaftler(inne)n und Administrator(inn)en eingebunden sind, in denen sie ausführende Tätigkeiten übernehmen. Kooperationspartner sind vor allem Funktionsträger der wissenschaftlichen Selbstverwaltung, zum Beispiel Studiendekane, die Vorsitzenden der Curricularkommissionen sowie die Dekane oder – im Falle der Tätigkeit in der zentralen Verwaltung – die Universitätsleitung. Hochschulprofessionelle wie auch ihre Kooperationspartner beschreiben die Zusammenarbeit als funktionierend; das gilt vor allem dann, wenn die Zielsetzung und Abgrenzung der Aufgabenbereiche für die Hochschulprofessionellen klar ist und wenn es sich nicht um das traditionelle Aufgabenportfolio der Wissenschaftler(innen) handelt.

Da Arbeitsteilung wie auch die Zusammenarbeit zwischen den Hochschulprofessionellen und ihren Kontaktpartnern Tradition haben, fielen erforderliche Umstellungen nach dem Universitätsgesetz von 2002 relativ leicht. Hochschulprofessionelle und Wissenschaftler(innen) sehen die ers-

teren als Unterstützungs-Leister für die letzteren. Nach Ansicht der Wissenschaftler(innen) tragen Hochschulprofessionelle dazu bei, klare und transparente Routinen für die reibungslose Abwicklung der Lehre zu schaffen. Über Störungen oder Blockaden der Kooperation wird von beiden Seiten berichtet, wenn neue Verfahren oder Berichtspflichten eingeführt werden und letztere sich dadurch kontrolliert fühlen.

Im Hinblick auf vertikale Integration ist festzustellen, dass Hochschulprofessionelle an österreichischen Universitäten zumeist Positionen haben, in denen sie nicht über Entscheidungsgewalt verfügen, den Wissenschaftler(inne)n untergeordnet sind und Tätigkeiten oft auf deren Weisung ausführen. Dennoch haben sie Einfluss: Durch die Gestaltung von Verwaltungsabläufen – zum Beispiel in der Planung der Lehre – sowie in der von rechtlichen und administrativen Regeln zum Studium. Dazu hilft ihnen das Wissen sowie Verweise auf Regelverstöße. Das gehört soweit zum Standardrepertoire der Universitäten, dass die Hochschulprofessionellen keinen Kampf um Anerkennung beziehungsweise um Integration in solche Funktionszusammenhänge führen mussten.

Hochschulprofessionellen mit gestalterischen Aufgaben wird häufig attestiert, dass sie die Reflexion und Selbstbeobachtung der Universität anregen und damit zu deren Selbstregulation beitragen – so zum Beispiel durch Informationsbereitstellung in der Qualitätssicherung. In ähnlicher Weise sehen Hochschulprofessionelle, die in der Entwicklung von Lehre und Studium beschäftigt sind, ihre Aufgabe darin, Vorschläge zur Innovation der Lehre zu machen. Ihre Aktivitäten gehen über die eigene Universität hinaus, zum Beispiel beim Sammeln von Ideen für die Innovation der Lehre durch den Austausch mit anderen Universitäten, durch Kommunikation in ihren professionellen Netzwerken und durch wissenschaftliche Recherche. Auch durch Restrukturierung von Organisations- und Ablaufstrukturen innerhalb der Universität versuchen sie – trotz steigender Studierendenzahlen – zu einer hohen Qualität der Lehre beizutragen. Sie sehen ihre Aufgabe auch darin, zur Intensivierung der Kommunikation zwischen der Universitätsleitung und den Fakultäten sowie zwischen den Fakultäten beizutragen.

Die Fremdbeschreibungen der Rolle der gestaltenden Hochschulprofessionellen fallen wenig detailliert aus. Die meisten Wissenschaftler(innen) haben nur ein vages Bild, welche Rollen und Funktionen diese Hochschulprofessionellen wahrnehmen. Je mehr jedoch Kontakte zwischen ihnen

bestehen, desto eher haben die Wissenschaftler(innen) ein Bild von den Aufgabengebieten und der Rolle der Hochschulprofessionellen.

Ähnliches zeigt sich auch in der horizontalen Integration der Hochschulprofessionellen. Wenn sie in Stabsstellen der Universitätsleitung tätig sind, gestalten sich die Kooperationsbeziehungen mit den Wissenschaftler(inne)n als schwierig. Diese empfinden ihre Beteiligung an größeren Veränderungen – zum Beispiel bei der Einführung neuer Studiengänge – als Belastung, Einmischung oder Beschränkung der eigenen Handlungsspielräume. Werden jedoch Innovationen und Restrukturierungen in intensiver Kommunikation geplant und umgesetzt, so können Hochschulprofessionelle eher als Informanten und Anreger von Diskussionsprozessen empfunden werden, wodurch Blockaden in der Kooperation unwahrscheinlich werden.

Die Übernahme von Aufgabengebieten, die zum traditionellen Aufgabenportfolio der Wissenschaftler(innen) gehören, wird negativ bewertet, wenn es um die Gestaltung und den Inhalt von Lehre geht. Positiv fallen die Urteile aus, wenn es sich um gesonderte unterstützende Leistungen handelt oder wenn neue Anforderungen zu bewältigen sind, zum Beispiel die Einführung der zweistufigen Studienstruktur, und wenn besondere Expertise für erforderlich gehalten wird.

Hochschulprofessionelle mit gestaltenden Aufgaben sind an den untersuchten österreichischen Universitäten zum Teil auf Stabsstellen, die den Rektoraten zugeordnet waren, und zum Teil in eigenständigen Abteilungen beschäftigt. Sie haben insgesamt im Hinblick auf ihre Einbindung in die Hierarchie eine eher diffuse Stellung. In der Regel sind sie nicht in die universitäre Entscheidungsstruktur eingebunden, besitzen aber durch die Beteiligung an der Ausarbeitung von Vorschlägen für Innovationen und Restrukturierungen keinen unbedeutenden Einfluss.

Eine der wichtigsten Ressourcen der Hochschulprofessionellen speist sich aus ihrer spezifischen Einbindung in die organisationale Hierarchie. Die Unterstützung, die sie von der Universitätsleitung – insbesondere dann, wenn sie ihr zugeordnet sind – bekommen, verschafft ihnen im Umgang mit Wissenschaftler(inne)n größere Legitimation für gestaltende Vorschläge. Allerdings gibt es auch Fälle, bei denen eine solche Unterstützung seitens der Universitätsleitung von den Wissenschaftler(inne)n mit Misstrauen betrachtet wird. Eine weitere Ressource, auf die ein Teil der gestaltenden Hochschulprofessionellen zurückgreifen kann, ist ihre Ausbildung und ihre Berufsbiografie. Erfahrungen zum Beispiel durch Erstel-

len einer Dissertation und durch frühere Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) tragen zur Kenntnis über die Funktionszusammenhänge in der Universität und über die Arbeitssituation der Wissenschaftler(innen) bei.

Insgesamt sind Hochschulprofessionelle, die gestaltende Aufgaben haben, weniger umfassend in die Funktionszusammenhänge der Universität integriert als solche, die verwaltende Aufgaben haben. Erstere müssen sich ihren Platz in der Berufsrollenstruktur der österreichischen Universitäten noch erarbeiten.

11.3.3 Niederlande

In den Niederlanden konnten drei Gruppen von Hochschulprofessionellen unterschieden werden: diejenigen, die Beratungs- und Unterstützungsleistungen für die Studierenden erbringen, diejenigen, deren Tätigkeit sich auf die Lehrenden ausrichtet sowie schließlich diejenigen, die mit ihrer Tätigkeit die Universitätsleitung unterstützen. Es kann nicht überraschen, dass sich Fragen der Integration für die jeweiligen Gruppen unterschiedlich stellen.

Unterstützungsleistungen für die Studierenden: Die erste Gruppe, die für einen reibungslosen Ablauf des Studiums zu sorgen hat, erfüllt diese Funktion zum Beispiel durch die Beratung der Studierenden bei persönlichen Problemlagen oder mit Hilfestellungen für Studierende mit Behinderungen. Auch die Studienwahlberater sorgen für einen reibungslosen Studienablauf, indem sie den Studierenden bei der Wahl eines passenden Studienfachs helfen. Ferner sind diejenigen, die innerhalb der Fachbereiche tätig sind, für einen reibungslosen Studienablauf zuständig, indem sie sicherstellen, dass das Studienangebot in der benötigten Qualität vorhanden ist, und sie beraten die Studierenden zu ihrem Studienweg und zu den zu erbringenden Leistungen. Hochschulprofessionelle, die im Bereich der Wohlfahrtsvorsorge eingesetzt sind, bezeichnen sich selbst als Feuerwehr oder auch als Notfallseelsorger, die immer dann zum Einsatz kommen, wenn der normale Studienablauf nicht gewährleistet werden kann.

Am wenigsten Kontakt mit den Wissenschaftler(inne)n haben Hochschulprofessionelle mit wohlfahrtsstaatlichen Aufgaben. Sie agieren unabhängig von anderen Einheiten und Personen, und sie sind lediglich im Hinblick auf die Universitätsleitung in einen Weisungszusammenhang

eingebunden. Im Gegensatz dazu berichten diejenigen, die in der Organisation des Studienablaufs auf der Ebene der Fakultäten tätig sind, von regelmäßigen Kontakten mit Wissenschaftler(inne)n, aber auch sie sind der Ansicht, dass sie über einen relativ autonomen Status innerhalb der Universitäten verfügen und unabhängig von den Wissenschaftler(inne)n agieren. Verschiedene Vorgänge, wie zum Beispiel die Durchführung von Beratungsgesprächen mit den Studierenden oder die Überprüfung, welche Leistungen von den Studierenden erbracht wurden, geschehen unabhängig von den Wissenschaftler(inne)n und nicht erst auf deren Initiative.

Daher kann es nicht überraschen, dass von keiner Seite von Blockaden in der Kooperation die Rede ist. Der Aufgabenbereich der Hochschulprofessionellen ist gegenüber dem der Wissenschaftler(innen) verselbstständigt und soweit institutionalisiert, dass die Leistungen, die von den ersteren erbracht werden, für die letzteren eine Selbstverständlichkeit darstellen. So wird über den Inhalt, die Qualität und die Art der Aufgabenfelder der Hochschulprofessionellen nicht mehr verhandelt.

Dies hat auch Folgen für die hierarchische Einordnung. Die Hochschulprofessionellen, die in der Wohlfahrtsfürsorge tätig sind, besitzen einen speziellen Status innerhalb der Universität. Sie übernehmen eine wichtige Schnittstellenfunktion zu den Studierenden und künftigen Studierenden der Universitäten. Hochschulprofessionelle, die direkt mit Lehre und Studium in Berührung sind, haben eine Schnittstellenfunktion im Hinblick auf den Studienweg, aber sie kommunizieren viel – zum Beispiel zur Qualitätssicherung – mit den Wissenschaftler(inne)n, wobei diese Kommunikation nicht von hierarchischer Über- beziehungsweise Unterordnung geprägt ist.

Die wesentlichen Ressourcen, aus denen diese Hochschulprofessionellen ihre Legitimation ziehen, sind die gesetzlichen Regelungen, mit denen ihre Funktion an den Hochschulen bestimmt wird, sowie die Institutionalisierung und Verselbstständigung ihrer Rollen. Eine weitere Ressource, mit deren Hilfe sie ihren Status innerhalb des Funktionszusammenhangs Universität festigen können, ist zum Beispiel ihr Wissen darüber, wie für Studierende ein reibungsloser Studienablauf ermöglicht werden kann. Die Entlastung der Wissenschaftler(innen) von diesen Aufgaben stellt eine weitere Legitimationsquelle dar. Die Hochschulprofessionellen in den Niederlanden – im Gegensatz zu denen in Österreich – müssen nicht für die Anerkennung ihrer Tätigkeit kämpfen.

Beratungs- und Unterstützungsleistungen für die Lehrenden werden auf verschiedene Arten erbracht: Manche Hochschulprofessionelle unterstützen die Lehrenden didaktisch und arbeiten so an deren Professionalisierung; andere erbringen in der Lehrorganisation Unterstützungsleistungen für die Lehrenden – sie betrachten es als ihre Aufgabe, den Ablauf der Lehre zu arrangieren und im Rahmen der Qualitätssicherung die Reflexion der Lehrenden in Gang zu bringen.

Erstere sehen ihre Aufgabe vor allem darin, die Lehrqualität zu sichern beziehungsweise zu erhöhen und die Lehrenden zu professionalisieren. Sie sind daran beteiligt, Standards für die didaktischen Kompetenzen der Lehrenden festzulegen und die Verpflichtung der Lehrenden, eine Basisqualifizierung für die Lehre zu durchlaufen, auf nationaler Ebene durchzusetzen. Innovation der Lehre durch die Vermittlung alternativer beziehungsweise neuer Lehr- und Lernformen wird von ihnen als eine weitere Funktion genannt. Die Wissenschaftler(innen) nehmen die Hochschulprofessionellen zwar auch als Personen wahr, die sie bei der Weiterentwicklung von Lehrkompetenzen unterstützen; sie schätzen deren Bedeutung aber geringer, weil sie der Vermittlung von Wissen einen höheren Stellenwert zuschreiben als der didaktischen Ausprägung der Lehre.

Die Hochschulprofessionellen, die für didaktische Unterstützung zuständig sind, fungieren als Ausbilder der Wissenschaftler(innen) und wirken darüber hinaus beratend und informierend. Sie haben in der Regel nur so lange miteinander zu tun, wie letztere sich weiterqualifizieren. In den Fallstudien wurde sehr deutlich, dass die Hochschulprofessionellen wie die Wissenschaftler(innen) diesen Charakter ihrer Beziehung anerkennen.

Die Hochschulprofessionellen, die in der Lehrorganisation tätig sind, erbringen ihre Dienstleistungen für die Wissenschaftler(innen) in ähnlicher Weise selbstständig wie diejenigen, die vor allem die Studierenden unterstützen. Kooperation mit den Wissenschaftler(inne)n ergibt sich am ehesten in der Qualitätssicherung, wenn sie die Ergebnisse der Lehrevaluation ermitteln und zum Beispiel Diskussionen über nicht befriedigende Bewertungen anstoßen.

Die didaktische Weiterbildung scheint von den meisten Wissenschaftler(inne)n gerne angenommen zu werden. Die Hochschulprofessionellen berichten hier, dass die Akzeptanz unter den Jüngeren, die am Anfang ihrer wissenschaftlichen Laufbahn stehen, größer sei, während Ältere gegenüber dieser Weiterbildung weniger aufgeschlossen seien. Aber von Blockaden der Kommunikation war in den Interviews nie die Rede.

Die Qualifizierung für die Lehre erfolgt an den niederländischen Universitäten in der Regel in besonderen Einrichtungen, die mit den hochschuldidaktischen Zentren deutscher Hochschulen vergleichbar sind und die nicht hierarchisch in die Fakultäten und Verwaltungen eingeordnet sind. In der Unterstützung der Lehrorganisation sind die Hochschulprofessionellen eher den Wissenschaftler(inne)n untergeordnet, dagegen in den Funktionen – zum Beispiel in der Qualitätssicherung – gleichgestellt. Zumeist sind die Hochschulprofessionellen nicht der zentralen Ebene der Universität zugeordnet, sondern in die Strukturen der Fakultätsverwaltungen eingebunden; dadurch befinden sie sich zumeist »in der Mitte des Geschehens«.

Hochschulprofessionelle verfügen über verschiedene Ressourcen, mit denen sie ihren Status absichern können. Für diejenigen, die mit der Professionalisierung der Lehre zu tun haben, sind dies vor allem die Kompetenzen, die sie den Wissenschaftler(inne)n vermitteln; dies wird an den niederländischen Universitäten durch die Verpflichtung der Lehrenden unterstützt, an didaktischen Fortbildungen teilzunehmen und somit eine sichtbare und für die Tätigkeit an anderen Hochschulen übertragbare Qualifikation zu erwerben. Für Hochschulprofessionelle, die in Bereichen der Lehrorganisation und Qualitätssicherung tätig sind, stellt die Institutionalisierung ihrer Tätigkeit eine wesentliche Ressource dar. Ihre Aufgabenfelder und ihr Status an der Universität haben sich in den vergangenen Jahren routinisiert und sind zu einer Selbstverständlichkeit geworden. Auch seitens der Wissenschaftler(innen) sind ihre Tätigkeiten akzeptiert – auch, weil die Organisation der Lehre nicht zu ihrem Aufgabenprofil gehört.

Von den Hochschulprofessionellen, die unterstützend für die Lehrenden tätig sind, berichtete bei den Befragungen niemand, dass die Wissenschaftler(innen) ihnen die Anerkennung verweigern würden. Auseinandersetzungen um Anerkennung ergäben sich eher auf anderen Gebieten, wie zum Beispiel in der Diskussion um Veränderung von Lehrformen. Wie bedeutsam die Unterstützung durch die Universitätsleitung sein kann, wurde bei den Fallstudien an einer Universität deutlich, an der eine neue Universitätsleitung die Lehrkonzepte in der Weise grundlegend veränderte, dass der Professionalisierung der Lehrenden eine geringere Bedeutung eingeräumt wurde.

Hochschulprofessionelle in Beratungs- und Unterstützungsleistungen für die Hochschulleitung haben eine relativ wichtige gestalterische Funktion innerhalb der Universität – so zum Beispiel um Innovationen bezie-

hungsweise Strategien zu entwickeln, mit denen die Lehrfunktion der Universitäten erneuert und möglichst auch effizienter gestaltet werden kann. Dazu gehören unter anderem Maßnahmen zur Verringerung des Studienabbruchs und zur Erhöhung der Studienleistungen. Auch die Profilierung der Lehre im Vergleich zu anderen niederländischen Universitäten gehört zu ihrem Aufgabenbereich – etwa durch die Umstellung von Lehrmodellen und die Einrichtung von »Honours Colleges« für besonders begabte Studierende.

Diese Hochschulprofessionellen arbeiten zumeist in Abteilungen auf der Zentralebene der Universitäten, die der Universitätsleitung zugeordnet sind. Dabei ist auch die Kooperation mit den Fakultätsleitungen an der Tagungsordnung, aber darüber hinaus existieren kaum Kontakte mit Wissenschaftler(innen), die die Arbeit dieser Hochschulprofessionellen in der Regel nur als »Endprodukt« zur Kenntnis nehmen, zum Beispiel in der Form von neuen Regelungen für die Lehre (z. B. Zahlen von Betreuungsstunden, komplette Umstellungen von Studienprogrammen oder die Einführung neuer Unterrichtsformen). Die Hochschulprofessionellen beschreiben die Kooperation mit der Universitätsleitung in der Regel als unproblematisch, wobei sie sich in einer beratenden und entscheidungsvorbereitenden Rolle sehen. Gegenüber den Fakultätsleitungen treten sie zumeist als Vertreter der Universitätsleitung auf, die über geplante Veränderungen informieren und der Universitätsleitung über die Reaktionen der Fakultätsleitungen berichten. Die Hochschulprofessionellen berichten in der Regel, dass sie einen großen Rückhalt seitens der Universitätsleitung haben und auch mit den Fakultätsleitungen gut kommunizieren. Blockaden in der Kommunikation tauchten in erster Linie nur dann auf, wenn Beschlüsse oder Planungen top-down durchgesetzt werden sollten. Die hierarchische Stellung dieser Hochschulprofessionellen kann zum einen als eine typische Sandwichposition zwischen der Hochschulleitung und den Fakultätsleitungen beschrieben werden; dabei agieren sie nicht als Manager, sondern als Informationsträger, die sich aus den Entscheidungen heraus halten können oder auch Mittlerrollen suchen können.

Eine weitere Ressource, durch die sie ihren Status absichern, ist ihre intrinsische Motivation. Alle befragten Hochschulprofessionellen zeigten ein hohes Ausmaß an persönlichem, intrinsischem Interesse an den von ihnen bearbeiteten Themenstellungen. Dabei war für sie von besonderer Bedeutung, durch ihre Arbeit an der Weiterentwicklung »ihrer« Universität mitzuwirken.

11.3.4 Großbritannien

Auch an den britischen Universitäten gibt es drei größere Funktionsbereiche für Hochschulprofessionelle: Dienstleistende für Studierende und Absolventen, Tätige in der Qualitätssicherung und der Professionalisierung der Lehrenden und schließlich diejenigen, die Unterstützungsleistungen für die Hochschulleitung erbringen.

Von Dienstleistenden für Studierende und Absolvent(inn)en wird erwartet, einen Beitrag zum erfolgreichen Einstieg und Verlauf des Studiums sowie zum erfolgreichen Übergang von Absolvent(inn)en in den Arbeitsmarkt zu leisten. Sie haben – sowohl aus eigener Sicht als auch aus Sicht der Lehrenden – dazu beizutragen, die Stellung der Universität als Ganzes und ihrer dezentralen wissenschaftlichen Einrichtungen in wichtigen Rankings und »League Tables«, die ihrerseits Studienwahlentscheidungen beeinflussen können, zu sichern und zu verbessern. Beratung von Studierenden und Absolventen ist der Schwerpunkt der Tätigkeit – so zum Beispiel zu Studienfachwahl und Studiengestaltung, zu wissenschaftlichem Arbeiten und zur Nutzung moderner Technologien, zu Studienfinanzierung und Wohnungssuche, Visa und Aufenthaltsgenehmigungen, Krisenberatung, Bewerbungsverhalten und Arbeitsmarktsituation. Zum Teil sammeln Hochschulprofessionelle auch einschlägige Daten – zum Beispiel zur Studienzufriedenheit und zum Berufserfolg der Absolventen –, die als Feedback für Selbstbeobachtung und Entscheidungen zu Lehre und Studium dienen. Dies führt mitunter zur Etablierung von Projekten, die zur Verbesserung der Studiensituation beitragen sollen; in solchen Fällen entwickelt sich mehr Kooperation zwischen Hochschulprofessionellen und Wissenschaftler(inne)n als bei Routineaufgaben der ersteren. Kontakte zwischen ihnen sind auch dann eher wahrscheinlich, wenn die beratenden Funktionen der Hochschulprofessionellen nicht der Universitätsleitung zugeordnet, sondern dezentral angesiedelt sind.

Hochschulprofessionelle, die auf der zentralen Ebene angesiedelt sind, nennen in erster Linie Personen in anderen zentralen Einheiten und andere Hochschulprofessionelle als Kooperationspartner; Kooperationen mit Wissenschaftler(inne)n sind nur dann verbreitet, wenn es um Qualitätssicherung, verschiedene temporäre Projekte oder besondere Ereignisse geht. Hochschulprofessionelle in den dezentralen Einrichtungen haben mehr Kontakte zu Wissenschaftler(inne)n. Da sie ihre Arbeitsaufgaben weitgehend unabhängig von Wissenschaftler(inne)n wahrzunehmen haben, son-

dern diese in erster Linie unterstützen oder entlasten, werden ihre Leistungen von den Wissenschaftler(innen) als selbstverständliche Beiträge betrachtet, und es kommt kaum zu Blockaden in der Kooperation.

Die Hochschulprofessionellen sehen sich in eine entsprechende Verwaltungshierarchie eingebunden, während sie sich gegenüber den Wissenschaftler(inne)n nicht als untergeordnet sehen. Das schließt Reibungen mit den Wissenschaftler(inne)n und Aushandlungsprozesse über Stellung und Beitrag der Hochschulprofessionellen nicht aus. Kooperation wird erleichtert, wenn die Hochschulprofessionellen Diskussionen zu Verbesserungsmaßnahmen in Gang zu setzen suchen und wenn seitens der Universität Strategien entwickelt werden, um die Arbeit von Hochschulprofessionellen insgesamt stärker in ein Gesamtkonzept zur Qualitätsentwicklung zu integrieren.

Die wesentlichen Ressourcen, die die Arbeit dieser Hochschulprofessionellen legitimieren, bilden demnach externe und interne Regelungen, die ihren Funktionsbeitrag bestimmen, sowie die Institutionalisierung ihrer Rollen. Sie verfügen zudem über Praxiswissen, das einen anerkannten Beitrag zu praktisch allen Phasen und Bereichen des studentischen Lebens leistet, und entlasten durch ihre ergänzenden Tätigkeiten die Lehrenden. Ihre Rollen und Aufgabengebiete werden von der Hochschulleitung und den Lehrenden im Prinzip anerkannt. Auseinandersetzungen um Einfluss und Status können vor allem entstehen, wenn die Arbeit dieser Hochschulprofessionellen stärker in die dezentralen Einrichtungen hineinwirkt beziehungsweise die Hochschulleitung diese Gruppe als Vermittler interner Veränderungen mobilisiert.

Die Hochschulprofessionellen, deren Aufgaben sich direkter an die Lehrenden richten, sind zum Teil in der Qualitätssicherung und zum Teil in der didaktischen Qualifizierung und Unterstützung von Wissenschaftler(inne)n tätig. Die ersteren beschreiben ihre Aufgaben als verwaltungsnahes Handeln, mit dem externe Anforderungen an Akkreditierungen und Evaluationen verbunden sind, aber auch als Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Lehre. Sie vermitteln externe Vorgaben und Standards der Qualitätssicherung in die Hochschule hinein: Sie organisieren, beraten und kontrollieren die Abläufe. Die Arbeit in der Qualitätssicherung hat sich inzwischen weitgehend routinisiert und institutionalisiert; die Beziehungen zu den Wissenschaftler(inne)n sind überwiegend temporärer Natur, begrenzt auf spezifische Ereignisse im Rahmend der Qualitätssicherung. Gleichwohl hat sich ein Netz von Regelungen, Formularen und Vorschrif-

ten entwickelt, das insbesondere in der Arbeit von Studiendekanen und Programmdirektoren permanente Aufmerksamkeit für die Qualitätssicherung verlangt.

Diese Hochschulprofessionellen sind in eine Verwaltungshierarchie eingebunden, in der sie mit anderen Verwaltungseinheiten zusammenarbeiten und die Hochschulleitung wie auch die Leitungen dezentraler wissenschaftlicher Einrichtungen nach deren Anforderungen zu unterstützen haben. Den Lehrenden gegenüber sehen sie sich als Vermittler des Qualitätssicherungssystems; dies schließt Reibungen und Aushandlungsprozesse über die Stellung und den Beitrag dieser Hochschulprofessionellen nicht aus, zumal das System der Qualitätssicherung von vielen Wissenschaftler(inne)n als ein den Hochschulen von außen aufgezwungener bürokratischer Kontrollapparat empfunden wird und die Hochschulprofessionellen als Teil dieses Kontrollapparats gesehen werden.

Die wesentlichen Ressourcen, die die Arbeit dieser Hochschulprofessionellen legitimieren, bilden externe und interne Regelungen, die ihren Funktionsbeitrag bestimmen. Sie verfügen zudem über verwaltungsnahes Praxiswissen, das als wichtig für die Unterstützung der Lehrenden angesehen wird, wenn diese auch die Qualitätssicherung oftmals als notwendiges Übel betrachten. Auseinandersetzungen um Einfluss und Status entstehen erstens dadurch, dass die Hochschulprofessionellen von Wissenschaftler(innen) oft als Teil eines bürokratischen Kontrollapparates betrachtet werden, den die dezentralen Einrichtungen und Lehrenden möglichst begrenzen möchten. Auch sind bei Wissenschaftler(inne)n Befürchtungen verbreitet, dass die Hochschulprofessionellen die Legitimitätsressource »Qualitätssicherung« nutzen, um sich im Sinne von »Qualitätsentwicklung« stärker in das Kerngeschehen der Lehre einzumischen.

Die Hochschulprofessionellen, die in der hochschuldidaktischen Qualifizierung und Beratung der Lehrenden tätig sind, setzen oft auch durch projektförmige Aktivitäten Akzente zur Verbesserung der Qualität der Lehre. Sie sind zumeist in hochschuldidaktischen Zentren oder Gruppen beheimatet; viele von ihnen sind als Wissenschaftler(innen) eingestuft; sie sind somit Kolleg(inn)en der Lehrenden und betrachten sich selbst nicht als Teil der Verwaltung. Ihre Funktionsbereiche haben sich erst seit einigen Jahren deutlich erweitert, wofür vor allem externe Vorgaben für eine verpflichtende Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrende verantwortlich sind. Sie führen ihre Aufgaben weitgehend selbstständig aus, wenngleich auch in Abstimmung mit anderen dezentralen und zentra-

len Einrichtungen. Die Kooperation mit den Lehrenden ergibt sich vor allem – zeitlich begrenzt – innerhalb von Weiterbildungsmaßnahmen, sonst jedoch kaum. Die Hochschulprofessionellen selbst sehen sich als Experten der Lehre und als Dienstleister für die Wissenschaftler(innen) und sind überzeugt, dass sie mit ihrer Tätigkeit einen Beitrag zur Qualität der Lehre leisten.

Die wesentlichen Ressourcen, die die Arbeit dieser Hochschulprofessionellen legitimieren, sind demnach externe und interne Regelungen, die ihren Funktionsbeitrag aufwerten, und ihr Expertenwissen im Bereich von Lehr- und Lernprozessen, während ihre Dienstleistungen nicht durchgängig Anerkennung seitens der Lehrenden finden. So ist das Ringen um ihren Status und die Anerkennung ihrer Arbeit durch verschiedene Aspekte gekennzeichnet. Die Einführung von Weiterbildungsmaßnahmen in der Lehre ist bei vielen etablierten Hochschullehrer(inne)n auf Widerstand gestoßen; deshalb sind entsprechende Programme oft nur für jüngere Nachwuchswissenschaftler verpflichtend eingeführt worden. Letztere sind aus der Sicht der Hochschulprofessionellen insgesamt aufgeschlossener für weitere Lehrqualifizierung, auch wenn dies oft in Konkurrenz zu dem dominanten Wunsch gesehen wird, in der Forschung sichtbar zu sein. Schließlich sehen die Hochschulprofessionellen in Zeiten der knappen Kassen ständig die Gefahr, dass ihre Arbeit von der Hochschulleitung als notfalls auch verzichtbarer Beitrag zur Funktionsfähigkeit der Hochschule gesehen werden könnte; zuweilen wird jedoch argumentiert, dass wachsende Einnahmen durch Studiengebühren zu einem Aufmerksamkeitsgewinn für die Lehre auch in forschungsintensiven Universitäten führen könnten, von der auch die Hochschulprofessionellen profitieren könnten.

Die Hochschulprofessionellen, die Beratungs- und Unterstützungsleistungen für die Universitätsleitung im Bereich der Lehre leisten, haben relativ wichtige gestalterische Funktionen. Ihre Aufgaben bestehen darin, Informationen und Daten in die strategische Entwicklung einzuspeisen sowie Maßnahmen und Programme mit zu entwickeln, mit denen die Lehrfunktion der Universitäten erneuert oder effizienter gestaltet werden kann. Dies kann zum Beispiel die Veränderung von Organisations- und Ablaufstrukturen, Neuregelungen in den vielfältigen Bereichen der Qualitätssicherung, Konzepte zur Nutzung moderner Informationstechnologien oder auch die Profilbildung der Hochschule als Ganzes in der Lehre betreffen.

Diese Hochschulprofessionellen werden zumeist von der Hochschulleitung aus verschiedenen Abteilungen der Zentralverwaltung beziehungsweise der dezentralen wissenschaftlichen Einrichtungen rekrutiert; zumeist handelt es sich dabei um Personen, die in ihren Bereichen Leitungsfunktionen ausüben. Für sie sind die Universitätsleitung und die universitären Gremien die wichtigsten Bezugsgruppen; mitunter arbeiten sie auch in gemischten Teams zusammen mit anderen Hochschulprofessionellen, mit Personen in Leitungsfunktionen auf zentraler und dezentraler Ebenen sowie mit wissenschaftlichen Einrichtungen. Gleichzeitig übernehmen sie auch Rollen als Vermittler zentraler Maßnahmen und Beschlüsse in die dezentralen wissenschaftlichen Einrichtungen hinein, und können Erfahrungen aus dieser Mittlerfunktion wiederum in die strategische Entwicklung der Universität einfließen lassen.

Die Kooperation mit der Universitätsleitungsebene wird von den Hochschulprofessionellen überwiegend als unproblematisch beschrieben. Bei der Ausarbeitung von Vorschlägen und der Beratung können sie oft eigene Ideen proaktiv an die Leitung herantragen und dadurch mehr gestaltenden Einfluss erlangen, als ihrer formalen Stellung innerhalb der Hierarchie der Universität entspricht. Dies hängt jedoch von vorherrschenden Management-Stilen ab. Die Hochschulprofessionellen haben eine Schnittstellenfunktion zwischen Hochschulleitung, zentraler Verwaltung und dezentralen wissenschaftlichen Einrichtungen, wobei sie im Auftrag und mit der Unterstützung der Universitätsleitung tätig sind. Im Verhältnis zu den dezentralen wissenschaftlichen Einrichtungen zeigen sich Störungen und Blockaden insbesondere dann, wenn neue Regelungen oder Reorganisationen als zusätzliche Arbeitsbelastung, als Einmischung oder gar als Einschränkung der Autonomie dieser Bereiche und der Wissenschaftler(innen) empfunden werden. Solche Spannungen können sich noch verschärfen, wenn neue Regelungen ohne Beteiligung der dezentralen wissenschaftlichen Leitungen »top down« von der Hochschulleitung und der zentralen Verwaltung durchgesetzt werden sollen. Die Hochschulprofessionellen schildern dementsprechend einen Teil ihrer Arbeit als mitunter mühsamen und langwierigen, von vielerlei Überzeugungsarbeit und manchen Widerständen begleiteten Prozess.

Als wichtigste Ressource für ihren Status nennen diese Hochschulprofessionellen die Unterstützung durch die Universitätsleitung. Sie sehen sich dadurch abgesichert, dass sie in deren Auftrag handeln, und sie erfahren, dass sie bei Problemen auf die Universitätsleitung verweisen können. Sie

sehen aber auch, dass sie von der Universitätsleitung mitunter als Überbringer schlechter Nachrichten und Umsetzer unpopulärer Maßnahmen eingesetzt werden. Weitere Ressourcen, durch die sie ihren Status absichern, bilden ihr Expertenwissen, ihre Einbindung in die informellen Netzwerke der Entscheidungsfindung in der Universität sowie ihre intrinsische Motivation an der Weiterentwicklung »ihrer« Universität mitzuwirken. Diese Hochschulprofessionellen müssen ihre Position beziehungsweise ihren Status in der Universität im Prinzip nicht erkämpfen; ihr besonderer Einfluss ist aber keineswegs auf Dauer angelegt. Wie auch an den niederländischen Universitäten wird in Großbritannien die Abhängigkeit von der Universitätsleitung von den Hochschulprofessionellen einerseits als unterstützend empfunden und andererseits als Risiko, da ein Absterben des Interesses der Universitätsleitung an dem zentralen Thema ihres Aufgabenbereichs ihren Einfluss gefährden kann.

11.3.5 Die Integration der Berufsrollen im Vergleich

Die Integration von Hochschulprofessionellen gestaltet sich zweifellos nicht einheitlich. Vielmehr ergeben sich deutliche Unterschiede vor allem nach deren Aufgabengebieten. Angesichts der enormen Vielfalt sollen im Folgenden nur ausgewählte Aspekte der vertikalen und horizontalen Integration von Hochschulprofessionellen vergleichend behandelt werden.

Horizontale Aspekte der Integration von Hochschulprofessionellen: In allen drei Ländern nehmen die Hochschulprofessionellen Aufgaben für den Lehrbetrieb wahr, die sich mit den Schlagworten Aufrechterhaltung und Organisation des Lehrbetriebes, Standardisierung, Innovation, Optimierung und Effizienzsteigerung sowie Controlling beschreiben lassen. Es sind Aufgaben, die rund um die Durchführung der Lehre angesiedelt, aber nicht unmittelbar die Durchführung der Lehre sind. Im Mittelpunkt dieser Funktion steht jeweils, dass das Funktionieren des Lehrprozesses gewährleistet werden soll: zum Beispiel, dass die Lehre möglichst vielen verschiedenen Zielgruppen zugänglich gemacht werden soll, dass die Studierenden einen gewählten Studiengang möglichst ohne Verzögerung absolvieren können, dass sich die Zahl der Studienabbrecher oder -wechsler verringert, die Qualität der Studienangebote steigt usw.

Unterschiedliche Akzente zwischen den Ländern lassen sich aus der Tradition des Einsatzes von Hochschulprofessionellen und aus den vor-

herrschenden Hochschulpolitiken erklären. In *Österreich* wird im Wesentlichen erwartet, dass die Hochschulprofessionellen dazu beitragen, den Lehrprozess zu organisieren und seinen Ablauf sicherzustellen. Dabei sorgen sie für eine Verstetigung von Standards und formalen Regelungen, während Beiträge zur Innovation der Lehre kaum erwartet werden.

In *den Niederlanden* sollen die Hochschulprofessionellen vor allem zur Sicherung der Qualität wie auch zur Steigerung der Effizienz des Lehrbetriebes beitragen. Hier geht es nicht um die Einführung von Regeln und Standards, da diese schon seit einigen Jahren zum Standardrepertoire der Universitäten gehören. Vielmehr sollen von den Hochschulprofessionellen von Fall zu Fall die jeweils besten Lösungen gefunden werden – zum Beispiel, um Studienabbrüche und Studienzeiterlängerungen zu vermeiden.

In *Großbritannien* wird es vor allem als Aufgabe angesehen, die Leistungsfähigkeit der Universität im Bereich der Lehre zu unterstützen und nach Möglichkeit zu verbessern. Dies kann in sehr unterschiedlicher Form wahrgenommen werden, zum Beispiel durch Verbesserung der Studierendenservices mit der Intention, auf der Basis von Studierendenbefragungen bessere Zufriedenheitswerte zu erlangen; im Kern geht es darum, für die Außenwelt die Leistungsfähigkeit der Universität darzustellen und möglicherweise zu verbessern. Dies wird durch die Vorstellung der Universitäten geprägt, gegenüber anderen Universitäten in starker Konkurrenz zu stehen: Die Einwerbung von Studierenden als knappes Gut hat hohe Priorität, wobei angenommen wird, dass die Studierenden ihre Studienwahl zunehmend an Rankings und ähnlichen Informationsquellen ausrichten.

Vertikale Aspekte der Integration von Hochschulprofessionellen: In ihrer Tätigkeit nutzen die Hochschulprofessionellen verschiedene Ressourcen, mit denen sie ihre Tätigkeit insbesondere in ihrer Beziehung zu den wissenschaftlichen Mitarbeitern legitimieren und darüber Anerkennung finden können. In allen Ländern gehören dazu das Wissen um Abläufe und Anforderungen, die Berufsbiografie des Hochschulprofessionellen, das heißt insbesondere die Affinität zu wissenschaftlichen Tätigkeitsbereichen, ferner der Grad der Institutionalisierung des Aufgabenbereichs und der Beitrag, den die Hochschulprofessionellen zur Erleichterung von Aufgaben leisten, sowie schließlich die Unterstützung durch die Hochschulleitung. Dabei gibt es deutliche Unterschiede nach Aufgabenbereichen: Hochschulprofessionelle, die in verwaltenden Bereichen tätig sind, geben häufiger an, dass sie ein spezielles »Verwaltungswissen« nutzen können, um von den Wissenschaftler(innen) anerkannt zu werden. Hochschulprofessionelle

in strategisch gestaltenden Bereichen dagegen greifen stärker auf die Unterstützung der Hochschulleitung zurück, um Anerkennung zu erreichen und Kooperation zu unterstützen.

In den untersuchten Ländern waren dabei jeweils andere Legitimationsressourcen von Bedeutung. In *Österreich* bauen die Hochschulprofessionellen vor allem auf ihrem speziellen Verwaltungswissen auf, das für Wissenschaftler(innen) zumeist unbekannt ist. Dagegen spielt die Institutionalisierung von Berufsrollen kaum eine Rolle, da die meisten Berufsrollen und Aufgabengebiete der Hochschulprofessionellen neu sind und sie oft Aufgaben wahrnehmen, die zuvor der kollegialen Selbstverwaltung zugeschrieben waren.

In *den Niederlanden* stellt die Institutionalisierung der Berufsrollen eine wesentliche Ressource für die Hochschulprofessionellen dar. Ihr Aufgabenbereich und ihre Leistungen werden von den Wissenschaftler(inne)n als nicht hinterfragbare Selbstverständlichkeiten angesehen. Auch die Unterstützung durch die Universitätsleitung stellt eine wichtige Legitimationsressource dar, mit der insbesondere ungeliebte Maßnahmen und neue Entwicklungen durchgesetzt werden.

In *Großbritannien* bilden externe und interne Regelungen, die den Funktionsbeitrag der Hochschulprofessionellen bestimmen, sowie die Institutionalisierung ihrer Rollen wichtige Ressourcen. Sie verfügen zudem über verwaltungsnahes Expertenwissen, das einen anerkannten Beitrag zur Unterstützung der Lehre darstellt. Diejenigen, die in organisatorischer Nähe der Universitätsleitung tätig sind, können zudem auf deren Unterstützung innerhalb der Managementhierarchie der Universität bauen. Auseinandersetzungen um Einfluss und Status der Hochschulprofessionellen entstehen einerseits dadurch, dass sie als Teil eines bürokratischen Kontrollapparates betrachtet werden, den die Lehrenden möglichst begrenzen möchten. Andererseits wird von den Wissenschaftler(inne)n befürchtet, dass die Hochschulprofessionellen die Legitimitätsressource »Qualitätssicherung« nutzen, um sich zunehmend in das Kerngeschehen der Lehre einzumischen.

11.4 Fazit

In diesem Kapitel wurden verschiedene Fragestellungen der Einbindung und Wirkung der Hochschulprofessionellen aufgeworfen: Die Ausdifferenzierung ihrer Aufgabengebiete und deren (Re)Integration in den Funk-

tionszusammenhang der Universität, die Funktion der Hochschulprofessionellen im Rahmen der Institutionalisierung der Universität als Organisation sowie das Verhältnis zwischen Hochschulprofessionellen und Wissenschaftler(inne)n.

Im Hinblick auf die Ausdifferenzierung von Aufgabengebieten wurden verschiedene Ansätze aus der Literatur herangezogen, die Formen der Abgrenzung, berufliche Gestaltungsmöglichkeiten, Karriereperspektiven sowie Fragen der Arbeitsteilung und Zusammenarbeit von Hochschulprofessionellen und anderen Akteuren thematisieren. Auf der Basis der vorliegenden Literatur lässt sich vermuten, dass ein Prozess einer immer kleinteiliger werdenden Spezialisierung der Aufgaben im Gang ist. Die Analysen an den in die Untersuchung einbezogenen Universitäten bestätigen einen solchen Zerlegungsprozess nicht. Vielmehr wird deutlich, dass sich das Aufgabenportfolio der Wissenschaftler(innen) kaum verändert und dass die Hochschulprofessionellen in erster Linie Aufgaben wahrnehmen, die sich an den Universitäten entweder neu entwickelt haben oder schon seit einiger Zeit von Hochschulprofessionellen wahrgenommen werden.

Vor allem für die traditionellen Aufgaben, wie etwa die Verwaltung der Studierenden und des Studienprozesses, lässt sich erkennen, dass sich ihr Anforderungsprofil gewandelt hat: Sie sind komplexer geworden und sie sind stärker standardisiert. Die neuen Aufgabenbereiche, wie zum Beispiel die Professionalisierung der Lehrenden oder die Studienwahlberatung für die Studierenden, dienen der Ergänzung von Lehre und Studienprozessen. Sie haben zuvor nicht zu den Aufgaben der Wissenschaftler(innen) gehört. Manche Aufgaben legen sich wie eine Klammer um die zentralen Arbeitsbereiche der Wissenschaftler(innen); dazu gehören Qualitätssicherung, die Qualifizierung der Lehrenden oder der Einsatz neuer Technologien in der Lehre. Mit der Entwicklung dieser Aufgabenbereiche verändert sich das Aufgabengebiet der wissenschaftlich Beschäftigten per se nicht, wohl aber der Charakter der Tätigkeit. Hochschulprofessionelle tragen dazu bei, einen Teil der »unklaren Technologien« der Lehre zu objektivieren. In erster Linie geht es um die Form der Wissensvermittlung, die Inhalte des vermittelten Wissens bleiben den Hochschulprofessionellen zumeist fern. Über diese Technologien wird allerdings indirekt versucht, Einfluss auch auf den Lehrprozess zu nehmen; zum Beispiel werden die Evaluationen von Lehrveranstaltungen für die Beurteilung des wissenschaftlichen Personals genutzt oder die Teilnahme an der didaktischen Qualifizierung der Lehrenden als verpflichtende Voraussetzung für die weitere wissenschaftliche

Karriere eingesetzt. Die Kontrolle der Ergebnisse des Lehrprozesses, zum Beispiel mit Absolventenzahlen, Quoten der Studienabbrecher(innen), der Positionierung in Rankings, den Bewertungen der Studierenden in Surveys oder auch des Arbeitsmarkterfolges von Absolvent(inn)en stellen Größen dar, mit denen Hochschulprofessionelle die Leistung des Lehrprozesses messbar und kontrollierbar machen wollen.

Für die im Hinblick auf die Integration der Hochschulprofessionellen in der Literatur häufig konstatierten Konflikte zwischen ihnen und den wissenschaftlich Beschäftigten ließ sich im Rahmen dieser Studie nur wenig Evidenz finden. Konflikte sind dann vorzufinden, wenn tatsächlich ein Eingriff in den Arbeitsbereich der wissenschaftlich Beschäftigten beziehungsweise deren direkte Kontrolle vorgenommen wurde. Meistens liegen jedoch die Aufgabengebiete der Hochschulprofessionellen neben denen der Wissenschaftler(innen), wobei die Hochschulprofessionellen keine direkte Kontrolle ausüben. Eine Einflussnahme erfolgt häufiger durch die Vereinheitlichung von Vorgängen oder die Entwicklung von Indikatoren, mit denen Leistungen messbar gemacht werden sollen.

Dabei setzen Hochschulprofessionelle verschiedene Ressourcen ein, mit denen sie ein Befolgen und eine Akzeptanz dieser Standards und Indikatoren erreichen. Dazu gehören ihr Expertenwissen und ihre zumeist wissenschaftliche Ausbildung. Darüber hinaus werden sie auch durch Regelungen, denen die Universität Folge leisten muss, sowie durch die Hochschulleitung gestützt. Die verschiedenen Ressourcen tragen dazu bei, dass sie die Institutionalisierung der Universität als Organisation vorantreiben. Die Organisation gewinnt damit tendenziell an Kontroll- und Gestaltungsmacht gegenüber den Wissenschaftler(inne)n; deren Tätigkeiten und Leistungen stärker formalisiert und standardisiert sowie externer und interner Überwachung unterworfen werden. Insofern tangiert die Tätigkeit von Hochschulprofessionellen das traditionelle holistische Selbstverständnis der Berufsausübung von Wissenschaftler(inne)n und deren Wertschätzung von wissenschaftlicher Freiheit und professioneller Autonomie.

Noordegraaf (2011) weist darauf hin, dass eine solche antagonistische Sichtweise das Verhältnis von Managern (hier die Hochschulprofessionellen) und Professionellen (hier die Wissenschaftler(innen)) nur sehr einseitig wiedergibt. Manager übernehmen auch die Aufgabe, neue Anforderungen an die Universität als Organisation zu verarbeiten sowie die Wissenschaftler(innen) bei ihrem Umgang mit den neuen Anforderungen zu unterstützen, so dass letztere sich auf den Kern ihrer Tätigkeit konzentrieren kön-

nen. Wieweit die Tätigkeit der Hochschulprofessionellen die freie Tätigkeit der Wissenschaftler(innen) unterstützt oder sie in der Substanz mit steuert, sollte in Zukunft weiter beobachtet werden.

Kapitel 12

Die Neuen Hochschulprofessionen als europäisches Phänomen

Deutschland im Vergleich mit ausgewählten europäischen Ländern

Barbara M. Kehm

12.1 Vielfalt oder Konvergenz?

In den letzten Jahren ist vermehrt die Frage aufgeworfen worden, inwieweit sich die europäischen Hochschulsysteme oder einzelne ihrer Elemente einander annähern. Internationalisierung und Rankings, die Einführung eines Systems gestufter Studiengänge und -abschlüsse im Rahmen des Bologna-Prozesses, neue Formen managerieller Governance – all dies sind Veränderungen, in deren Gefolge häufig von Konvergenz oder gar von Isomorphismus die Rede ist.

Das Projekt »Die Rolle der Neuen Hochschulprofessionen für die Gestaltung von Studium und Lehre« hat die Chance geboten, der Frage von Vielfalt oder Konvergenz bei der Entstehung neuer Hochschulprofessionen und ihrer Funktion für Studium und Lehre an Hochschulen in sieben europäischen Ländern nachzugehen. Aus Zeit- und Finanzierungsgründen konnte die Frage in anderen europäischen Ländern allerdings nicht gleichermaßen umfassend und in die Tiefe gehend untersucht werden wie in Deutschland. In den Niederlanden, in Österreich und in Großbritannien wurden keine schriftlichen Befragungen durchgeführt, aber umfangreiche Dokumente ausgewertet und Fallstudien mit Interviews an jeweils drei Universitäten unternommen. Schließlich wurden in Frankreich, Norwegen und Polen vorhandene Daten und Dokumente ausgewertet, sowie Internetrecherchen und Expert(inn)engespräche durchgeführt. Im Folgenden wird daher die Situation von Hochschulprofessionellen an deutschen Universitäten mit der Situation von Hochschulprofessionellen an Universitäten

in den Niederlanden, Österreich, Großbritannien, Polen, Norwegen und Frankreich nur für ausgewählte Aspekte verglichen.

Als ein erstes Element konvergenter Entwicklungen kann hervorgehoben werden, dass Hochschulprofessionelle in jenen Ländern ein sichtbares Phänomen sind, in denen hohe Hochschulautonomie kombiniert mit einem professionellen institutionellen Management festgestellt werden kann. Nach Musselin (2013) führt die Organisationswerdung der Universitäten zu stärker arbeitsteiligen Strukturen, also zu einer Ausdifferenzierung von Berufsrollen und zugleich zu einer Neukonstruktion der Beziehungen von Wissenschaftler(inne)n zu ihrer Universität. Je früher diese Entwicklung eingesetzt hat, desto etablierter und ausdifferenzierter sind derzeit die Rollen von Hochschulprofessionellen an den Universitäten.

Ein zweites Element, das sich in fast allen hier betrachteten Ländern zeigt (mit Ausnahme Polens), ist die Rolle der Hochschulprofessionellen als *change agents*, also als treibende Kräfte für Veränderungen. Im Bereich von Studium und Lehre – auf den die Untersuchung besonders Bezug nahm – spielen Hochschulprofessionelle zum einen eine Rolle bei der Unterstützung der Fachbereiche und Fakultäten bei der Umsetzung der Bologna-Reformen, zum anderen aber auch bei der Überführung von »unklaren Technologien« in der Lehre in objektiviertes Wissen (z. B. durch die Entwicklung von Standards für eine effizientere Organisation des Lehrbetriebs oder die Definition von Qualitätskriterien), welches dann gesteuert und gemanagt werden kann.

Allerdings zeigen sich im europäischen Vergleich im Einzelnen sehr unterschiedliche Situationen. Hinsichtlich der Entstehung und Institutionalisierung von Rollen von Hochschulprofessionellen wurde eine starke nationale wie institutionelle Pfadabhängigkeit deutlich. Die nationale Pfadabhängigkeit ist davon charakterisiert, welchen Aspekten universitärer Aktivität besonderes politisches Augenmerk geschenkt wird. Und auch das kann sich im Lauf der Zeit und mit wechselnden politischen Konstellationen und Stimmungen verändern. Die institutionelle Pfadabhängigkeit wird determiniert von der jeweiligen Organisationskultur und dem individuellen Profil der Hochschule. So ist es nicht verwunderlich, dass sich Tätigkeitsprofile, Beschäftigungsbedingungen, organisatorische Einbettung sowie Qualifikationen und Vorerfahrungen der Hochschulprofessionellen je nach Land und je nach Hochschule unterscheiden. So werden in der folgenden Analyse in mancher Hinsicht übergreifende Charakteristika der Rollen von

Hochschulprofessionellen an Hochschulen sichtbar, in anderer Hinsicht dagegen nationale Charakteristika.

12.2 Berufswege von Hochschulprofessionellen

In Deutschland sehen Hochschulprofessionelle ihre Aufgaben überwiegend in der Ausübung einer Brückenfunktion zwischen Wissenschaft und Management. Der Servicegedanke ist unter den deutschen Hochschulprofessionellen stark ausgeprägt. Die Befragungen im Rahmen dieser Studie haben ergeben, dass sich zwei Drittel der Hochschulprofessionellen aus Interesse für diesen Tätigkeitsbereich entschieden haben und fast die Hälfte über eine externe Bewerbung auf ihre derzeitige Stelle gekommen ist. Obwohl es bisher noch keine eindeutige berufliche und organisatorische Standardisierung der Aufgaben und Tätigkeitsbereiche gibt, bekleiden immerhin drei Viertel der Hochschulprofessionellen an den in diese Untersuchung einbezogenen elf deutschen Hochschulen eine unbefristete Planstelle und ebenso viele sind vollzeitig beschäftigt. Das deutet darauf hin, dass Hochschulprofessionelle überwiegend Aufgaben übernehmen, die seitens der Hochschule als Daueraufgabe betrachtet werden. Hochschulprofessionelle werden in Deutschland vielfach aus der Position von wissenschaftlichen Mitarbeiter(inne)n beziehungsweise studentischen Hilfskräften mit Abschluss, also aus dem wissenschaftlichen Bereich, oder aus der Hochschulverwaltung rekrutiert. Bei letzteren handelt es sich überwiegend um die Übernahme eines erweiterten Tätigkeitsspektrums mit größerer Verantwortung beziehungsweise um die Anreicherung von administrativen Routinetätigkeiten durch eine Neuerschließung bestimmter Bereiche, zum Beispiel im Qualitätsmanagement, der Studienberatung oder der Entwicklungsplanung.

Eine systematische und gezielte Vorbereitung auf die Aufgaben von Hochschulprofessionellen wird in den in diese Studie einbezogenen Ländern nur vereinzelt angeboten. Überwiegend gestaltet sich die Übernahme der Aufgaben als ein *learning by doing* oder *training on the job*. Typisch ist dabei auch die zumindest anfängliche Projektförmigkeit der Aufgaben, die sich aus neuen Bedarfslagen oder neuen Anforderungen ergibt, auf die die Hochschule reagieren muss. Vielfach stehen diese Anforderungen und Bedarfslagen in einem engen Zusammenhang mit den *Reformen im Rahmen*

des *Bologna-Prozesses* sowie mit den Professionalisierungserwartungen an das Hochschulmanagement im Kontext der *Governance-Reformen*. Letztere erfordern in der Regel nicht nur Veränderungen der internen Organisationsstrukturen und Entscheidungsprozesse, sondern es schlagen auch neue Erwartungen hinsichtlich universitärer Rechenschafts- und Berichtspflichten zu Buche. Einen dritten Komplex neuer Anforderungen stellt das gesamte *Qualitätsmanagement*, einschließlich der Evaluation und Akkreditierung dar.

Zwar werden in Deutschland, Österreich, Norwegen, Frankreich und Großbritannien vereinzelt Studiengänge auf der Masterebene und in Großbritannien auch ein Doktorandenprogramm zur Vorbereitung auf Tätigkeiten von Hochschulprofessionellen angeboten (vgl. auch Maassen und Pausits 2013), doch wenn es überhaupt systematische Qualifizierungsangebote gibt, spielen Weiterbildungsprogramme von Berufsverbänden oder speziellen Einrichtungen, wie zum Beispiel die Higher Education Academy oder die Leadership Foundation in Großbritannien, eine größere Rolle. In Frankreich wird ein entsprechendes Studienangebot von der ESEN (École Supérieure de L'Éducation Nationale) bereitgestellt.

Die meisten Hochschulprofessionellen besitzen einen Universitätsabschluss, viele auch einen Doktorgrad und sind als wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) durch die Übernahme entsprechender Aufgaben in die Rolle von Hochschulprofessionellen quasi hineingerutscht. In vielen der Vergleichsländer gibt es unter den Hochschulprofessionellen eine größere Zahl von Absolvent(inn)en der Geistes- und Sozialwissenschaften. An bestimmten Punkten ihrer Karriere haben sich die meisten von ihnen ganz bewusst für eine Tätigkeit als Hochschulprofessionelle entschieden. In manchen der in diese Studie einbezogenen Ländern (u. a. Österreich, Polen und Großbritannien) werden Hochschulprofessionelle häufig weiterhin dem wissenschaftlichen Personal zugerechnet, zum Teil üben Hochschulprofessionelle im Nebenamt auch Lehrtätigkeiten an ihrer eigenen Hochschule aus.

Der zweite typische Weg in eine Hochschulprofession ist die Übernahme entsprechender Aufgaben durch das Verwaltungspersonal. Auch hier gibt es Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung und im Anschluss häufig zur Höhergruppierung durch die Teilnahme an entsprechenden internen oder externen Weiterbildungsmaßnahmen, doch überwiegt auch hier das *learning by doing*. Mit Ausnahme Polens konnte in allen hier untersuchten Ländern in den letzten rund zehn Jahren eine deutliche Zunahme des höheren Verwaltungspersonals festgestellt werden.

In den Ländern, in denen eine managerielle Steuerung und Leitung von Hochschulen am längsten etabliert und am weitesten fortgeschritten ist, in unserem Falle in Großbritannien und den Niederlanden, kann man bei den Tätigkeiten von Hochschulprofessionellen davon sprechen, dass eine Verberuflichung bereits weiter fortgeschritten ist als in den anderen Vergleichsländern.

Polen bildet eine gewisse Ausnahme, was die Entwicklung und Etablierung von Hochschulprofessionen angeht. Hier finden Tätigkeiten in Form einer gesonderten Professionalisierung des wissenschaftlichen Personals statt, ohne dass jedoch die wissenschaftliche Tätigkeit aufgegeben wird. Die nach dem Systemwechsel von 1989 erfolgte Veränderung von zentraler Steuerung zu hoher institutioneller Autonomie hat überwiegend, zumindest in den öffentlichen Hochschulen, zu einer Rückbesinnung auf die Traditionen der wissenschaftlichen Selbstverwaltung geführt. Hochschulprofessionelle werden als Phänomen bisher an polnischen Hochschulen nicht wahrgenommen. Mit Ausnahme des Bereichs internationales Hochschulmarketing übernehmen die wissenschaftlich Beschäftigten Aufgaben von Hochschulprofessionellen im Rahmen zeitlich begrenzter und projektförmig strukturierter Tätigkeiten. Im Unterschied dazu erfolgt die Steuerung und Leitung der privaten Hochschulen sehr viel stärker nach unternehmerischen und management-orientierten Gesichtspunkten; allerdings konnte festgestellt werden, dass auch in diesem Sektor kaum Strategieentwicklung stattfindet. Vielmehr beschränkt sich das Management vorrangig auf die Sicherung und Generierung des institutionellen Einkommens.

Insgesamt kann gesagt werden, dass die Verberuflichung von Tätigkeiten von Hochschulprofessionellen in Europa erst in Ansätzen vorhanden ist. Zwar gibt es einzelne Berufsverbände und verstärkt Netzwerkbildungen, es werden Weiterbildungsangebote vor allem für das Verwaltungspersonal erarbeitet sowie einige wenige Studiengänge angeboten (in der überwiegenden Zahl der Fälle als MBA-Programme auf der Masterebene), doch erfolgt die Übernahme von Tätigkeiten von Hochschulprofessionellen zunächst meist ad hoc und inkrementalistisch in Reaktion auf neue Anforderungen an die Hochschulen. Zunehmend erweisen sich aber bestimmte Aufgaben, insbesondere im Bereich des Qualitätsmanagements und der Organisation von Studium und Lehre, als kontinuierliche Anforderungen. So ist die Etablierung eines institutionellen Qualitätsmanagements in vielen Ländern inzwischen gesetzlich vorgeschrieben. Diese Entwicklung führt

dann typischerweise zu unbefristeten Planstellen für Tätigkeiten von Hochschulprofessionellen.

12.3 Organisationseinbettung und Beschäftigungssituation

In Deutschland konnte ein großes Spektrum von Dienstbezeichnungen für Hochschulprofessionelle festgestellt werden, doch lassen sich jeweils mehr als die Hälfte als wissenschaftliche oder technisch-administrative Mitarbeiter(innen) kategorisieren, und etwa ein Drittel haben Leitungsfunktionen inne. Viele Hochschulprofessionelle (etwa zwei Drittel) gaben an, dass ihre Stelle neu geschaffen worden sei.

Typisch in allen untersuchten Ländern ist die heterogene organisatorische Einbettung von Hochschulprofessionellen. Sie reicht von Stabsstellen im Umfeld der Hochschulleitung über Dezernate und Abteilungen der zentralen Hochschulverwaltung und Dekanate der Fachbereiche und Fakultäten bis hin zu Stellen in Instituten und Zentren. Hochschulprofessionelle sind demnach sowohl zentral als auch dezentral tätig. Dabei ist insbesondere in Österreich zudem eine hohe Diversität der universitären Organisationsstrukturen zu beobachten, die sich aus der Wahl unterschiedlicher struktureller Lösungen an den einzelnen Universitäten ergeben hat.

In den Hochschulstatistiken der untersuchten Länder gibt es nur zum Teil detaillierte Typologien oder Klassifikationsschemata anhand derer genau festgestellt werden könnte, wo Hochschulprofessionelle typischerweise verankert sind, wie ihre Bezahlung und Einstufung geregelt ist und welchen Stellen- beziehungsweise Personalkategorien sie zugeordnet werden. Durch ihre Brückenfunktion zwischen Wissenschaft und Management sind Hochschulprofessionellen aber häufig entweder als wissenschaftliche Mitarbeiter oder im höheren Verwaltungsdienst beschäftigt. Entgegen unserer ursprünglichen Annahme, dass Hochschulprofessionelle vorrangig befristet beschäftigt sind, überwiegt der Anteil unbefristeter Vollzeitbeschäftigung deutlich. So sind Hochschulprofessionelle an deutschen Universitäten zu drei Vierteln auf unbefristeten Vollzeit-Planstellen eingestellt, nur 18 Prozent sind befristet beschäftigt. In Großbritannien wurde geschätzt, dass etwa 60 Prozent der Hochschulprofessionellen unbefristet und etwa 40 Prozent befristet beschäftigt sind.

Ein Vergleich der Einkommenssituation ist aufgrund fehlender Daten und Informationen nicht möglich, doch ist in den meisten unserer Vergleichsländer die Bezahlung tarifvertraglich geregelt. Die Einstufung erfolgt typischerweise nach Qualifikationsstufe und Dienstalter beziehungsweise aufgabenbezogen. Insbesondere in der norwegischen Fallstudie wurden die gute Vergütung und die attraktiven Beschäftigungsbedingungen für Hochschulprofessionelle hervorgehoben, wohingegen in Deutschland die befragten Hochschulprofessionellen eine eher niedrige Einstufung beklagten und auch wenig Chancen für eine berufliche Weiterentwicklung sahen, an deren Ende etwa eine höhere Einstufung stünde.

12.4 Arbeitssituation und Aufgabenbereiche

Die hier vorgelegte Studie hat sich vorrangig auf diejenigen Hochschulprofessionellen konzentriert, die Aufgaben zur Unterstützung von Studium und Lehre übernommen haben. Aber auch in diesem Bereich sind die Aufgabenbereiche von Hochschulprofessionellen an deutschen Universitäten sehr vielfältig.

Mit Blick auf die Aufgabenbereiche können Hochschulprofessionelle in Deutschland überwiegend in zwei Gruppen eingeteilt werden. Für die erste Gruppe sind Aufgaben in der Studienberatung, im Studienservice und im Prüfungswesen charakteristisch, für die zweite Gruppe Aufgaben im Management, in der Geschäftsführung und in der klassischen Verwaltung. Daneben gibt es noch eine Reihe von stärker spezialisierten Aufgabenbereichen, wie etwa E-Learning, Medien, EDV oder Internationalisierung und Mobilität. Relativ neue Aufgabenbereiche beziehungsweise Bereiche mit gestiegener strategischer Relevanz sind Entwicklungsplanung, Evaluation und Monitoring sowie Öffentlichkeits- und Pressearbeit. Die Arbeit der Hochschulprofessionellen selbst ist stark von Information und Beratung, Service, Support und Koordinierung geprägt. Nur in der Entwicklungsplanung ist ein größerer Anteil von konzeptionellen Aufgaben erkennbar.

Die Arbeitssituation der Hochschulprofessionellen an deutschen Universitäten ist häufig durch Projektförmigkeit oder saisonale Höhepunkte gekennzeichnet. Es gibt aber auch einen nicht unerheblichen Anteil von Routinen, wie etwa Sprechstunden oder Sitzungstermine. Wie in den ande-

ren von uns untersuchten Ländern, sind Hochschulprofessionelle sowohl zentral (Hochschulverwaltung, Stabsstellen) als auch dezentral (Fachbereiche, Fakultäten, Institute, Zentren) tätig, wobei die Anteile zentraler und dezentraler Tätigkeiten von Hochschulprofessionellen je nach Organisationsstruktur der Hochschule unterschiedlich sind.

An deutschen Universitäten haben Hochschulprofessionelle ein relativ hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit und Gestaltungsmöglichkeiten. Positiv zu Buche schlagen die Vielfalt der Aufgaben und der hohe Anteil von Kommunikation. Als weniger positiv wurden dagegen die geringen Aufstiegsmöglichkeiten, die hohe Belastung im Job, und der niedrige Status angesehen. Ganz oben auf der Wunschliste für Verbesserungen stehen bei den Hochschulprofessionellen insbesondere mehr Ressourcen und mehr Anerkennung für ihre Tätigkeit. Dabei erfahren Hochschulprofessionelle, die in der zentralen Hochschulverwaltung (Dezernat, Stabsstellen) angesiedelt sind, deutlich mehr Anerkennung als solche, die an Fachbereichen, Instituten oder Zentren tätig sind.

In Frankreich haben Hochschulprofessionelle überwiegend verwalternde und beratende Funktionen inne. Typisch ist für Frankreich auch, dass Hochschulprofessionelle eher zentral angesiedelt sind. In Bezug auf die Organisation von Lehre und Studium lassen sich insbesondere Studienberater und Qualitätsmanager unterscheiden, die deutlich unterschiedliche Aufgabenprofile haben. Während die Studienberater für verschiedene studentische Zielgruppen tätig werden und ihre Aufgaben neben der Beratung auch die Erstellung von Informationsmaterial, die Herstellung von Kontakten zu potenziellen Arbeitgebern von Absolventinnen und Absolventen sowie den Umgang mit Daten und Statistiken umfassen, sind die Qualitätsmanager für die Evaluation der Organisation, der Produkte, der Dienste und der Prozesse zuständig. Dazu gehören auch die Entwicklung und Implementation von Instrumenten der Qualitätssicherung, die Aufstellung von Regeln sowie die Bewertung der Effektivität von Qualitätssicherungs- und -verbesserungsmaßnahmen.

In Norwegen sind Hochschulprofessionelle meist Beschäftigte in höheren Verwaltungspositionen, die teils zentral und teils dezentral angesiedelt sind. Die Qualitätsreform von 2002 hat insbesondere die Einrichtung interner Qualitätssicherungssysteme erforderlich gemacht und mit diesen neue Aufgabenprofile für Hochschulprofessionelle geschaffen. Allerdings sind Aufgabenprofile und Aufgabenbereiche stark durch die jeweilige Organisationsstruktur der einzelnen Universität bestimmt. So sind zum Bei-

spiel Aufgaben im Bereich der Qualitätssicherung und der Lehrevaluation an der University of Oslo eher dezentral und an der NTNU (Norwegian University of Science and Technology) eher zentral angesiedelt. In Österreich sind Hochschulprofessionelle überwiegend in drei Bereichen tätig:

- der Beratung und Unterstützung der Lehrenden,
- der Standardisierung der Verwaltung und Lehrorganisation,
- der Erstellung der Wissensbilanz, zu der jede Universität verpflichtet ist.

Durch den hohen Autonomiegrad, den die österreichischen Universitäten seit dem Universitätsgesetz von 2002 genießen, wurden allerdings sehr unterschiedliche strukturelle Lösungen für die Bewältigung der neuen Aufgaben gewählt. Daraus ergibt sich eine hohe Diversität der Tätigkeits- und Aufgabenprofile von Hochschulprofessionellen. Das Studienmanagement ist aber an den meisten österreichischen Universitäten eher zentral angesiedelt und wird von speziell ausgebildeten Verwaltungskräften wahrgenommen. Demgegenüber liegt die inhaltliche Gestaltung der Lehre eher in der Verantwortung des wissenschaftlichen Personals und somit dezentral.

In den Niederlanden ist die Verberuflichung von Tätigkeiten von Hochschulprofessionellen relativ weit fortgeschritten. Ähnlich wie Großbritannien gehören die Niederlande zu den Vorläufern bei der Implementation management-orientierter Governance-Formen. Hochschulprofessionelle, die im Bereich von Studium und Lehre eingesetzt sind, arbeiten sowohl auf zentraler als auch auf dezentraler Ebene. Tendenziell sind auf zentraler Ebene Aufgaben angesiedelt, die die Qualitätssicherung der Lehre, die hochschuldidaktische Weiterbildung der Lehrenden sowie die Behandlung von Studienproblemen betreffen. Demgegenüber sind die Organisation und Koordinierung der Lehre sowie die Lehrevaluation eher dezentral angesiedelt. Zudem hat jeder Studiengang einen Studienprogrammleiter und Studienberater. Diese Aufgaben werden an einer der untersuchten Fallhochschulen in der Regel von Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeitern wahrgenommen, so dass sich in diesem Fall eine Vermischung von wissenschaftlichen und Tätigkeiten von Hochschulprofessionellen ergibt, die zu Hybridrollen und unklaren Abgrenzungen führen kann, wie sie etwa von Deem (2006) und Macfarlane (2011) beschrieben wurden.

In Großbritannien schließlich umfassen die Tätigkeiten von Hochschulprofessionellen ein vielfältiges Aufgabenportfolio mit einer Mischung

aus Routine- und projektförmigen Aufgaben. Hochschulprofessionelle finden sich vorwiegend in fünf Bereichen:

- in der Qualitätssicherung und -verbesserung der Lehre,
- in der professionellen Personalentwicklung,
- bei der Unterstützung von Studierenden (insbesondere der ausländischen Studierenden),
- im Management der Humanressourcen und der strategischen Organisationsentwicklung sowie
- in der Forschung und im Stipendienwesen für Studium und Lehre.

Viele Aufgaben, die die Hochschulen unter Bedingungen des Wettbewerbs zu bewältigen haben, sind an britischen Universitäten inzwischen hoch professionalisiert. Allerdings müssen auch die wissenschaftlichen Beschäftigten mehr Verwaltungsaufgaben wahrnehmen, insbesondere im Hinblick auf Dokumentation, Berichtswesen und Evaluation. Zwei Bereiche haben in den letzten zehn Jahren besonders hohen Zuwachs an Tätigkeiten von Hochschulprofessionellen erlebt: zum einen die Qualitätssicherung von Studium und Lehre, die auch die Curriculumentwicklung umfasst. Zum anderen der Bereich Planung und Strategieentwicklung, der sich insbesondere mit Rankings, Kennzahlenerhebung, Studierendenbefragungen und Statistik beschäftigt.

Polen stellt unter den in die Untersuchung einbezogenen Ländern eindeutig eine Ausnahme dar: Da an den polnischen Universitäten bisher nur ein geringes Maß an Professionalisierung erkennbar ist und kaum interne Maßnahmen zur kontinuierlichen Qualitätssicherung von Studium und Lehre existieren, hat sich diesbezüglich auch noch keine wahrnehmbare Gruppe von Hochschulprofessionellen herausgebildet.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Arbeitssituation von Hochschulprofessionellen durch ein hohes Maß an Gestaltungsmöglichkeiten auszeichnet. In vieler Hinsicht können sie als *change agents* verstanden werden, deren Tätigkeit in der Entwicklung von Strukturen und Verfahren zur Bewältigung neuer Aufgaben besteht.

12.5 Berufliche Zufriedenheit

Ein Vergleich der beruflichen Zufriedenheit zwischen den Hochschulprofessionellen aus den verschiedenen Ländern ist kaum möglich. Entsprechende Informationen liegen für einige Länder nur begrenzt und für andere gar nicht vor, daher wird im Folgenden vor allem Bezug auf die eingehend untersuchte deutsche Situation sowie – mit Einschränkungen – auf die norwegische genommen.

Hochschulprofessionelle an deutschen Universitäten bewerten ihre berufliche Situation überwiegend positiv – besonders dann, wenn sie in einem relativ neuen Arbeitsfeld tätig sind und das Team noch klein ist. In diesen Fällen werden auch besonders große Freiheiten und Gestaltungsmöglichkeiten als positive Aspekte genannt. Von weiteren Hochschulprofessionellen werden die kommunikativen Elemente sowie die Vielfalt der Aufgaben hervorgehoben. Diese Bewertungen weisen auf den Pioniercharakter vieler Tätigkeiten von Hochschulprofessionellen hin, für die ein geringes Maß an Routinen oder Standardisierung charakteristisch ist. Negativ ins Gewicht fallen eine hohe Arbeitsbelastung, der oft niedrige Status, der sich auch in der Einstufung und Bezahlung niederschlägt, ungünstige Rahmenbedingungen und zu viel Bürokratie. Insofern Hochschulprofessionelle oft als *change agents*, als treibende Kräfte für Veränderungen, eingesetzt werden, verweisen die beiden letztgenannten Aspekte auf hochschulinterne Widerstände und Reformhemmnisse, die häufig nur durch großen Einsatz und hohe Kommunikationskompetenz überwunden werden können. Hochschulprofessionelle an deutschen Hochschulen wünschen sich zur Verbesserung ihrer Situation denn auch mehr Anerkennung, eine bessere Bezahlung und Aufstiegschancen oder Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung.

Obgleich in Norwegen nur Experteninterviews durchgeführt und Dokumente ausgewertet wurden, liegen genügend Informationen vor, die den Schluss zulassen, dass es für Hochschulprofessionelle in Norwegen eine gute Vergütung und attraktive Beschäftigungsbedingungen gibt. Seitens der Experten wurde dies vor allem auf klare Organisationsstrukturen zurückgeführt. Die Anerkennung für Hochschulprofessionelle ergibt sich insbesondere durch ihre Unterstützung von Evaluationen und Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre im Rahmen des verpflichtenden Qualitätsmanagements.

Im Falle der anderen Länder werden einzelne Aspekte berichtet, die in manchen Fällen eher zu höherer Zufriedenheit und in anderen Fällen eher zu höherer Unzufriedenheit beitragen. Es lässt sich jedoch nicht einschätzen, wie groß der Grad der beruflichen Zufriedenheit insgesamt ist.

12.6 Interaktion zwischen wissenschaftlichem Personal und Hochschulprofessionellen

Eine wichtige Ausgangshypothese der HOPRO-Untersuchung war, dass sich in den meisten Ländern Europas ein dreifacher Professionalisierungsprozess vollzieht:

- (a) eine Professionalisierung der Leitungsebene an Hochschulen, ausgelöst durch eine größere institutionelle Autonomie und damit einhergehend eine Erweiterung der Aufgabenbereiche und Verantwortlichkeiten, deren Wahrnehmung durch Hochschulprofessionelle unterstützt wird;
- (b) eine Professionalisierung der Hochschulprofessionellen selbst durch Erschließung neuer Tätigkeitsbereiche beziehungsweise Anreicherung zuvor bestehender Aufgaben um strategische, planerische und konzeptionelle Aspekte, und
- (c) eine Professionalisierung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die mit neuen Anforderungen (z. B. Berichtspflichten und Datensammlung etwa für eine Akkreditierung oder Evaluation oder im Rahmen der Einführung eines Informationsmanagementsystems, Umsetzung der Bologna-Reformen, Management größerer Projektverbünde usw.) konfrontiert werden, die zumindest teilweise über Hochschulprofessionelle an sie herangetragen werden.

Die HOPRO-Untersuchung hat allerdings für Deutschland ergeben, dass es derzeit vorrangig die Hochschulleitungen sind, die sich mit Hilfe der Hochschulprofessionellen professionalisieren. Demgegenüber ist die Beziehung zwischen Hochschulprofessionellen und den Wissenschaftler(innen) weniger eindeutig. Das wissenschaftliche Personal tendiert gegenüber Hochschulprofessionellen zu einer gewissen Skepsis oder erhofft sich von ihnen eine Entlastung von Sekundäraufgaben. Knapp 60 Prozent der Professor(inn)en sind der Ansicht, dass durch Hochschulprofessionelle zusätzliche Pflichten für sie selbst entstehen.

Da die deutschen Hochschulprofessionellen vielfach angegeben haben, dass sie ihre Arbeit auf einer neu geschaffenen Stelle angetreten haben und auch die damit zusammenhängenden Gestaltungsspielräume schätzen, ist die Wahrnehmung der an sie herangetragenen Aufgaben zunächst per se eine Form der Professionalisierung. Zugleich ist aber auch feststellbar, dass diese Professionalisierung überwiegend als *learning by doing* oder *learning on the job* stattfindet und damit in der Regel keine systematische Vorbereitung in Form einer Aus- oder Weiterbildung verbunden ist.

Die Kontakte von Hochschulprofessionellen sind wesentlich innerhalb der Hochschule angesiedelt und abhängig von der organisatorischen Zuordnung (zentral oder dezentral). Es bestehen für Hochschulprofessionelle bisher nur vereinzelt Netzwerke (etwa das Netzwerk der Forschungsreferent(inn)en; Adamczak u. a. 2007), in deren Rahmen etwa ein Erfahrungsaustausch stattfinden könnte. Eine Interaktion zwischen wissenschaftlichem Personal und Hochschulprofessionellen findet also überwiegend dort statt, wo Stellen für Hochschulprofessionelle in Fachbereichen oder Fakultäten, Instituten oder Zentren angesiedelt sind. Die Kooperation der Hochschulprofessionellen mit Professor(inn)en bezieht sich entweder auf einzelne Professor(inn)en, etwa bei der Umsetzung spezieller Projekte oder Aktivitäten, oder mit Funktionsträgern wie Dekanen oder Studiendekanen. Darüber hinaus sind Hochschulprofessionelle auf Fachbereichs- beziehungsweise Fakultätsebene vielfach für die Betreuung der Gremien zuständig, so dass sich weitere Interaktionen mit wissenschaftlichem Personal in Bereichen wie Planung und Koordination der Lehre, Information und Beratung ergeben. In diesem Kontext heben die Professor(inn)en besonders die Kompetenzen und das Verhalten der Hochschulprofessionellen positiv hervor. Das bedeutet, dass die Akzeptanz von Hochschulprofessionellen seitens der Wissenschaftler(innen) in hohem Maße von der Art und Weise abhängig ist, wie Hochschulprofessionelle ihre Rolle ausfüllen. Zudem ist kommunikative Kompetenz eine wichtige Schlüsselqualifikation für Hochschulprofessionelle.

In Kapitel 9 wurde bereits hervorgehoben, dass es ein gewisses Spannungsverhältnis von Selbst- und Fremdbild unter den Hochschulprofessionellen gibt. Die Hochschulprofessionellen selbst sind davon überzeugt wichtige Leistungen für die Hochschule zu erbringen und schätzen ihre Akzeptanz als relativ hoch ein, die Professor(inn)en sehen dies aber nicht durchgängig ebenso.

Ein Blick in unsere Vergleichsländer zeigt, dass die Beziehungen zwischen dem wissenschaftlichen Personal und den Hochschulprofessionellen an österreichischen Universitäten denjenigen in Deutschland recht ähnlich sind. Die Aufgabenbereiche zwischen wissenschaftlichem und allgemeinem Personal (zu letzterem werden die Hochschulprofessionellen gezählt) sind klar getrennt. Ziel ist es, dass die Hochschulprofessionellen die Wissenschaftler(innen) von bestimmten Aufgaben entlasten. So wurde etwa die Unterstützung der Hochschulprofessionellen bei der Umstellung der Studiengänge im Zuge der Bologna-Reformen als hilfreich eingeschätzt. Als Entlastung werden Tätigkeiten von Hochschulprofessionellen auch dort erfahren, wo sie sich um eine Standardisierung der Lehrverwaltung und Lehrorganisation kümmern. Konflikte zwischen wissenschaftlichem Personal und Hochschulprofessionellen entstehen zumeist dann, wenn Hochschulprofessionellen Kontrollaufgaben übernehmen und womöglich sogar Sanktions- und Entscheidungsmacht haben. Ein weiterer Konfliktbereich ergibt sich, wenn Letztere die Wissenschaftler(innen) mit neuen Auflagen und Anforderungen konfrontieren.

Sowohl in Deutschland als auch in Österreich schätzen Wissenschaftler(innen) die Hochschulprofessionellen also ganz überwiegend dann, wenn sie Entlastungsfunktionen übernehmen oder Beratung und Unterstützung bei Reformmaßnahmen leisten.

Auch in den Niederlanden werden bestimmte Tätigkeiten von Hochschulprofessionellen von den Wissenschaftlern geschätzt, andere dagegen abgelehnt. Im Unterschied etwa zu Deutschland und Österreich konnte für die Niederlande aber vorwiegend der Einfluss der Generation sowie der Stellenwert der Lehre in der Wahrnehmung der Wissenschaftler(innen) als bestimmende Momente für die Beziehungen zwischen Hochschulprofessionellen und wissenschaftlichem Personal ausgemacht werden. Ältere Professor(inn)en lehnen Eingriffe in die Gestaltung ihrer Lehre ab, während jüngere Professor(inn)en die Expertise der Hochschulprofessionellen in diesem Bereich eher schätzen. Zudem ist der Erwerb einer »Basisqualifikation Lehre« – in der Regel von Hochschulprofessionellen angeboten und durchgeführt – für neu eingestellte Professor(inn)en verpflichtend.

Die Interaktion von Hochschulprofessionellen und wissenschaftlichem Personal in Norwegen ist überwiegend durch die klare Definition von Rollen, Aufgaben und Weisungsbefugnissen bestimmt. Insbesondere bei der Gestaltung des Qualitätsmanagements, zu dem alle Hochschulen gesetzlich verpflichtet sind, sind die Beziehungen überwiegend kooperativ.

Im Rahmen von Kommissionen zur laufenden Weiterentwicklung des internen Qualitätssicherungssystems findet ein kontinuierlicher Austausch statt. Dieses Ergebnis ist durchaus charakteristisch für die interne Organisation der Beziehungen verschiedener Gruppen an den norwegischen Hochschulen insgesamt. Die Atmosphäre ist in der Regel entspannt und man nimmt sich Zeit dafür miteinander ins Gespräch zu kommen. Auf die kontinuierliche Verbesserung der Qualität der Lehre wird auch seitens des wissenschaftlichen Personals großer Wert gelegt. Das ist anders in Deutschland, den Niederlanden und Großbritannien, wo den Forschungserfolgen ein deutlich größerer Wert beigemessen wird und der Verbesserung der Lehrqualität manchmal nur durch Lippenbekenntnisse genüge getan wird.

Der Länderbericht über Großbritannien fällt zu der Frage nach den Beziehungen zwischen Hochschulprofessionellen und wissenschaftlichem Personal aus dem Rahmen, weil das Thema offensichtlich in den Experteninterviews nicht zur Sprache kam. Stattdessen erfolgte eine Literaturliteraturauswertung bereits vorhandener Studien zu diesem Thema. Offensichtlich gibt es aber ein schwieriges und widersprüchliches Verhältnis zwischen Hochschulprofessionellen und wissenschaftlichem Personal. Hochschulprofessionelle geben der Lehre und ihrer Qualitätsverbesserung mehr Gewicht, während die Wissenschaftler(innen) der Forscher(innen)rolle einen größeren Wert bei messen und dazu auch gedrängt werden. Zudem wird der starke Zwang zur ständigen Überprüfung und Dokumentation der wissenschaftlichen Arbeit in Forschung und Lehre von den Wissenschaftler(inne)n als ein Zeichen des Misstrauens verstanden.

In Polen gibt es nur ein geringes Maß an professioneller Unterstützung für Studium und Lehre. Insgesamt sind die Beziehungen zwischen Wissenschaftler(inne)n und Administration an polnischen Hochschulen eher schwierig, weil seitens der Wissenschaftler(innen) die Administration als eine Form von verwaltender Kontrolle gesehen wird. Dies gilt insbesondere für Maßnahmen zur Etablierung interner Qualitätssicherungssysteme, weil diese vielfach durch eine Vermischung von Lehrevaluation und persönlicher Leistungsbewertung der Wissenschaftler(innen) gekennzeichnet sind. Positiv fallen dagegen Unterstützungsleistungen seitens der Administration bei der Implementation von Bologna-Reformen oder etwa der Formulierung von EU-Anträgen ins Gewicht.

Was in den niederländischen Fallstudien festgestellt wurde, lässt sich mit einer gewissen Vorsicht auch auf die Interaktion zwischen Hochschul-

professionellen und wissenschaftlichem Personal in den meisten anderen Vergleichsländern übertragen: Die Akzeptanz von Hochschulprofessionellen ist größer, wenn die Wissenschaftler(innen) beziehungsweise die Lehrenden ihren Unterstützungsbedarf selbst definieren.

Wenn auch vielleicht in abgeschwächter Form, ist das, was in den britischen Fallstudien an Konflikten deutlich, vielleicht sogar massiv zutage tritt, in einigen anderen Ländern (insbesondere in Deutschland, Österreich, und den Niederlanden) ebenfalls zu erkennen: der Widerspruch zwischen einer Betonung der Verbesserung der Lehrqualität und der tatsächlichen Belohnung von Forschungs- (vor allem drittmittelfinanzierten) und Publikationserfolgen. Sowohl Hochschulen (etwa induziert durch Rankings) als auch die einzelnen Wissenschaftler (etwa induziert durch leistungsorientierte Mittelvergabe) befinden sich in einem zunehmend globaler werdenden Wettbewerb um Mittel und Reputation. Diese beiden Güter werden überwiegend durch Erfolge in der Forschung errungen. Allerdings darf gerade in Ländern mit hohen beziehungsweise steigenden Studiengebühren die Qualität der Lehre nicht vernachlässigt werden, obwohl wissenschaftliche Karrieren weiterhin in hohem Maße von Forschungserfolgen abhängen und Lehrerfolge beziehungsweise eine überwiegende Konzentration auf die Lehre bei Wissenschaftler(inne)n eher zu einer Abstufung führen kann. Dieser Systemwiderspruch wirkt sich nicht nur auf die berufliche Zufriedenheit von Hochschulprofessionellen aus, die im Bereich von Studium und Lehre tätig sind, er beeinflusst auch die Interaktion zwischen Wissenschaftler(inne)n und Hochschulprofessionellen.

Eine gewisse Ausnahme scheint Norwegen zu sein. Durch die weitgehende Akzeptanz der Qualitätsreform von 2002 und eine relativ intensive Kommunikation der Lehrenden untereinander über Möglichkeiten zur Verbesserung der Lehr- und Studienqualität, treten diesbezügliche Konflikte kaum in den Vordergrund.

12.7 Schlussfolgerungen

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Entstehung von Tätigkeiten von Hochschulprofessionellen ein Phänomen des neuen Managerialismus an Hochschulen ist. Eine Verberuflichung von Rollen von Hochschulprofessionellen ist in den Ländern am weitesten fortgeschritten, in welchen

management-orientierte Governance-Formen schon länger bestehen und gut etabliert sind. In unserem Falle sind dies Großbritannien und die Niederlande.

Einzig Polen bildet hier eine interessante Ausnahme. In West- und Nordeuropa wird davon ausgegangen, dass die größere institutionelle Autonomie, die den Hochschulen seitens des Staates nach und nach gewährt wurde, für die Hochschulen auch neue Verantwortung mit sich bringt, da sie über eine größere Palette von Dingen entscheiden können. Das hat zur Folge, dass eine Professionalisierung der Hochschulleitungen erwartet wird. Präsidenten und Rektoren sollten nicht mehr länger die »Ersten unter Gleichen« sein, sondern Manager werden, in der Lage die Hochschule als Organisation zu steuern und im Wettbewerb auf Märkten zu platzieren. Nun hat der Regimewechsel in Polen nach 1989 ebenfalls dazu geführt, dass den dortigen Hochschulen ein hohes Maß an Autonomie zugestanden wurde, und das Land gehörte zu denjenigen mittel- und osteuropäischen Ländern, die sich frühzeitig um eine Mitgliedschaft in der EU bemühten. Trotzdem gab es keine Hinwendung der Hochschulen zu den neuen managementorientierten Governance-Formen und keine Professionalisierung der Hochschulleitungen, sondern der Einfluss der *academic oligarchy* (B. Clark) wurde gestärkt und es erfolgte eine Rückwendung zu einem Verständnis des Humboldtschen Ideals des 19. Jahrhunderts. Eine starke Professorenschaft in Kombination mit einer hoch bürokratisierten Verwaltung hat vielleicht nicht die Entstehung von Rollen von Hochschulprofessionellen verhindert – zumindest gibt es sie hier und da – wohl aber ihre Wahrnehmung als solche. Wie in einem anderen europäisch vergleichenden Forschungsprojekt gezeigt werden konnte (Fumasoli, Goastellec und Kehm 2013), in welchem neben Polen auch Kroatien und Rumänien einbezogen waren, scheint das, was für Polen beobachtet werden konnte, typisch für die mittel- und osteuropäischen Länder zu sein.

In ihrem Vergleich von sechs europäischen Ländern haben Kottmann und Enders (Kapitel 11) die Entwicklungskontexte für die Entstehung von Rollen von Hochschulprofessionellen untersucht und dabei zwischen externen und internen Impulsen für die Reform universitärer Strukturen und Entscheidungsprozesse sowie zwischen strategisch-geplanten einerseits und inkrementalistisch und ad hoc andererseits stattfindenden Differenzierungsprozessen in Reaktion auf solche Impulse unterschieden. Dabei wurde deutlich, dass es überwiegend externe Impulse sind, die solche institutionellen Differenzierungsprozesse auslösen, wobei die Hochschulen in

Norwegen, den Niederlanden, Frankreich und Großbritannien eher mit strategisch-geplanten Differenzierungsprozessen reagieren, während Hochschulen in Österreich, Polen und zum Teil auch in Norwegen eher inkrementalistisch und ad-hoc vorgehen. In Großbritannien kommen zudem auch noch intern induzierte strategisch-geplante Ausdifferenzierungen hinzu.

Für Deutschland kann sicherlich gesagt werden, dass Veränderungsimpulse eher von außen an die Universitäten herangetragen werden und die Hochschulen je nach Bedarf und Dringlichkeit mit der Schaffung von Tätigkeitsprofilen für und der Einstellung von Hochschulprofessionellen reagieren, Deutschland also auch zur Gruppe der Länder gehört, in denen die Hochschulen inkrementalistisch und ad-hoc reagieren. In Bezug auf Rollen von Hochschulprofessionellen für den Bereich von Studium und Lehre können an dieser Stelle beispielhaft die (befristete) Inanspruchnahme von Bologna-Berater(inne)n oder die Unterstützung meist unbefristet eingestellter Dekanatsassistent(inn)en beziehungsweise -geschäftsführern bei anstehenden Akkreditierungen und Lehrevaluationen genannt werden. Die inkrementalistische Reaktion auf externe Anforderungen erweist sich jedoch zumeist als ein vorübergehendes Phänomen. Sobald seitens der Hochschulleitung erkannt wird, dass die Anforderung zu einer Daueraufgabe wird, werden die zunächst projektförmigen Tätigkeitsprofile und befristeten Beschäftigungen in dauerhafte Tätigkeiten und entfristete Beschäftigungsverhältnisse umgewandelt.

Für die drei Länder (Großbritannien, Niederlande, Österreich), in denen Kottmann und Enders (Kapitel 11) tiefergehende Untersuchungen zur Situation von Hochschulprofessionellen durchgeführt haben, wurde die Ausdifferenzierung von Rollen von Hochschulprofessionellen sowie die Integration der Hochschulprofessionellen in den Funktionszusammenhang der Universitäten genauer analysiert. In diesen Kontext sollen im Folgenden auch die Ergebnisse der deutschen Untersuchung von Hochschulprofessionellen eingeordnet werden.

Bezüglich einer Ausdifferenzierung von Tätigkeitsprofilen – von einer Verberuflichung kann in Deutschland allenfalls in Ansätzen gesprochen werden – können auch an deutschen Hochschulen drei Prozesse beobachtet werden: Zum einen geschieht eine Anreicherung des Aufgabenportfolios von wissenschaftlich Beschäftigten und auch Teilen des Verwaltungspersonals. Als Beispiele mögen an dieser Stelle die Anforderungen an die Entwicklung von Curricula gemäß den Richtlinien der Akkreditierungs-

agenturen an die wissenschaftlich Beschäftigten dienen sowie die erheblich gestiegene strategische Bedeutung der Akademischen Auslandsämter im Zuge der wachsenden Internationalisierung. Zum anderen erfolgt die Herauslösung von Teilen des klassischen Aufgabenportfolios wissenschaftlich Beschäftigter und deren Verselbstständigung in gesonderten Stellen. Beispielfhaft können hier Studiengangkoordinatoren und Tätigkeiten im Qualitätsmanagement genannt werden. Schließlich sind an deutschen Hochschulen auch völlig neue Aufgabenfelder und mit ihnen Tätigkeitsprofile entstanden, die häufig mit speziell dafür ausgebildeten Fachkräften besetzt werden. Man denke etwa an ein professionelles Hochschulmarketing oder an Fundraising. Zum Teil werden diese Prozesse in der relevanten Forschungsliteratur (z. B. Macfarlane 2011, Whitchurch 2008b, Coaldrake 2000, Noordegraaf 2007, Middlehurst 2010b) als eine Auflösung der Grenzen zwischen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Bereichen und Tätigkeiten an den Universitäten beschrieben. Das trifft für einige Tätigkeiten durchaus zu, etwa für Koordinator(inn)en von Studiengängen oder Projektverbünden, die zugleich noch in der Phase des Promovierens oder Habilitierens sind. Für andere Tätigkeitsbereiche dagegen werden – wie oben beschrieben – Expert(inn)en eingestellt, die es zuvor an den Hochschulen gar nicht gegeben hat, oder das Aufgabenportfolio bleibt in der Hochschulverwaltung angesiedelt, führt aber dort zu einer Anreicherung von Tätigkeitsprofilen verbunden mit einer Höherstufung der entsprechenden Stelle.

Was die Integration von Hochschulprofessionellen in den Funktionszusammenhang der Universität angeht, heben Kottmann und Enders zwei Aspekte hervor: Zum einen die Abhängigkeit einer gelingenden Integration von der Organisationskultur der jeweiligen Universität, zum anderen aber auch Vermittlung unterschiedlicher Werthorizonte mit dem Ziel einer möglichst effektiven Kooperation von Hochschulprofessionellen und wissenschaftlich Beschäftigten. Dabei unterscheiden sie zwischen horizontalen und vertikalen Formen der Integration. Horizontale Integration bezieht sich auf Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen der unterschiedlichen Aufgaben und Funktionen; vertikale Integration auf die jeweilige Stellung in der Hierarchie des Systems und die (sozialen) Ressourcen, über welche verfügt werden kann.

Aus der Untersuchung der Situation und Stellung von Hochschulprofessionellen an deutschen Hochschulen geht hervor, dass fast alle Hochschulprofessionellen ein wissenschaftliches Studium abgeschlossen haben

und sehr viele von ihnen sogar promoviert sind. Das bedeutet, dass ihre Sozialisation im Kontext wissenschaftlicher Normen und Werthaltungen erfolgte. Daher gelingt in den meisten Fällen die horizontale Integration recht gut, vorausgesetzt, die Hochschulprofessionellen bringen ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz mit ein. Anders sieht es dagegen bei der vertikalen Integration aus. Hochschulprofessionelle an deutschen Hochschulen beklagen nicht selten einen Mangel an Anerkennung ihrer Arbeit, insbesondere seitens der Professor(inn)en. Auch ist ihre Stellung in der Hierarchie des Systems eher niedrig und bietet oft wenig Entwicklungs- oder Aufstiegsmöglichkeiten. Dies betrifft vor allem Hochschulprofessionelle, die dezentral in Fachbereichen und Fakultäten angesiedelt sind. Hochschulprofessionelle, die in Stabsstellen und Dezernaten enger mit der Hochschulleitung zusammenarbeiten, beklagen einen Mangel an Anerkennung weniger.

Andererseits gaben in der Befragung viele Hochschulprofessionelle an, dass es ihnen gelingt, sich mittelfristig ein beträchtliches Maß an sozialen Ressourcen – man könnte an dieser Stelle vielleicht auch von Netzwerken sprechen – anzueignen, das es ihnen erlaubt, ihre Aufgaben zu erfüllen. Zudem trägt der ausgeprägte Servicegedanke, der unter den Hochschulprofessionellen an deutschen Hochschulen vorherrscht, dazu bei, dass Konflikte überwunden werden können oder gar nicht erst auftreten. Allerdings konnte auch festgestellt werden, dass Selbst- und Fremdbilder von Hochschulprofessionellen deutlich auseinanderklaffen. Das weist auf eine gewisse, weiterhin bestehende Fragilität insbesondere der Beziehungen zwischen Hochschulprofessionellen und wissenschaftlich Beschäftigten (hier besonders zu den Professor(inn)en) hin.

Insgesamt sind Hochschulprofessionelle ein noch recht junges Phänomen an deutschen Hochschulen, und es wird im Weiteren zu beobachten sein, inwiefern sich Tätigkeitsprofile und Aufgabenportfolios zu einer stabilen und institutionalisierten Verberuflichung hin entwickeln. Mit der Gründung eines vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft unterstützten »Netzwerks Wissenschaftsmanagement« im Jahr 2011 und einer langsam, aber kontinuierlich wachsenden Zahl von Master-Studiengängen in Europa in diesem Bereich, dürften die Chancen für eine weitere Professionalisierung von Hochschulprofessionellen gut stehen.

Hochschulprofessionelle als Prototyp der veränderten Verwaltung an Universitäten

Christian Schneijderberg und Ulrich Teichler

13.1 Berufliche Situation von Hochschulprofessionellen zwischen Daueraufgabe und Entwicklung

Der Terminus Hochschulprofessionen wurde in dieser Studie als Sammelbegriff für alle hochqualifizierten Personen im Hochschulsystem – innerhalb der Hochschulen bzw. in ihrem institutionellen Kontext – verwendet, die weder primär als Lehrende und Forschende, das heißt Wissenschaftler(innen), als leitende Hochschulmanager(innen) noch als Routine-Verwalter(innen) und -dienstleister(innen) tätig sind, sondern anspruchsvolle dienstleistende bzw. entscheidungsunterstützende Aufgaben zur Gestaltung der Hochschulen in einer Vielzahl von Bereichen haben. Wie in Kapitel 1 ausführlich dargestellt, ist es das Ziel der Studie, einen detaillierten Einblick in den Entwicklungsstand der beruflichen Situation von Hochschulprofessionellen im Bereich Studium und Lehre an deutschen Universitäten zu gewinnen: Was sind ihre Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche? Wie füllen sie Rolle aus? Wieweit können wir in den Prozessen und Ergebnissen von einer Professionalisierung der Gestaltung reden? Welche Folgen hat ihre Tätigkeit im Bereich Studium und Lehre für das Selbstverständnis und die Tätigkeit von Hochschullehrer(innen)?

In mehreren Arbeitsschritten wurden die Primärfunktionen von Hochschulprofessionellen im Bereich von Lehre und Studium zu fünf klar erkennbaren Kategorien verdichtet: Studienberatung, Studienservice und Prüfungswesen sowie Management und klassische Verwaltung sind mit Abstand am häufigsten vertreten.

Viele *Hochschulprofessionelle in der zentralen Verwaltung* haben eher Querschnittsfunktionen. In Stabsstellen, Referaten bzw. Dezernaten sind sie für unterschiedliche Aufgabenbereiche oder spezifisch für Lehre und Studium zuständig. Größe und inhaltliche Ausrichtung dieser Abteilungen oder Bereiche können dabei erheblich variieren. Die Bandbreite der Aufgaben reicht von Qualitätsmanagement und Entwicklungsplanung, über Studienberatung bis zu internationalen Angelegenheiten. Von ihnen wird erwartet, als Koordinator(inn)en und Informationsmultiplikator(inn)en aktiv zu sein. Notwendig sind zugleich ein »Rückzug« zu Konzept- und Strategieentwicklung wie eine dauernde Präsenz in Sitzungen, Besprechungen, Absprachen und Abstimmungen mit verschiedenen Personengruppen der Universität.

Hochschulprofessionelle an Fachbereichen haben sehr unterschiedliche Positionsbezeichnungen, zum Beispiel Geschäftsführer(in), Studienmanager(in) oder Fachbereichsreferent(in). Gemeinsames Merkmal dieser Personengruppe ist die Ansiedlung auf Fachbereichs- bzw. Dekanatsebene. In der Regel stellen sie Kontinuität vor dem Hintergrund ständig wechselnder Dekaninnen und Dekane her und wirken als Schaltstelle zwischen Fachbereichs- und Hochschulleitung bzw. dezentraler und zentraler Verwaltung. Dabei lassen sich zwei Unterkategorien feststellen:

Zum einen solche, die *primär mit Studium und Lehre zu tun* haben: Vor allem Studienplanung, Qualitätsmanagement und Studienberatung und möglicherweise andere Bereiche wie zum Beispiel Öffentlichkeitsarbeit; manche von ihnen führen auch selbst Lehrveranstaltungen durch. Die Positionsbezeichnungen variieren: So zum Beispiel Koordinator(in) für Studium und Lehre, Referent(in) für Bildung, Studienmanager(in), Fachbereichsreferent(in), Studiengangskoordinator(in) oder Assistent(in) im Studiendekanat. Kommunikation ist ein zentraler Bestandteil der Tätigkeit: Telefonate, Bearbeitung von Anfragen per Mail, Absprachen, Sitzungstermine usw.

Zum anderen solche, die *primär mit Verwaltung und Management zu tun* haben: Sie sind oft als Geschäftsführer(innen) des Fachbereichs, der Fakultät oder des Dekanats betitelt. Zentrale Aufgabenbereiche sind Ressourcenplanung (Finanz-, Personal- und Raumplanung), die Unterstützung der Gremienarbeit und die Unterstützung der Dekanin bzw. des Dekans; hinzu kommen zum Beispiel Öffentlichkeitsarbeit oder Rechtsberatung im Fachbereich. Insgesamt wird der Arbeitsalltag als in viele kleine Einzelaufgaben zergliedert beschrieben.

Entwicklungsplaner(innen) sind eine sehr heterogene Gruppe, da ihre zentralen Aufgabenbereiche sich in der Praxis in viele kleinere und größere – im Charakter sehr unterschiedliche – Projekte unterteilen. Dementsprechend sind auch die Positionsbezeichnungen vielfältig. Angesiedelt sind sie häufig in Referaten, Dezernaten oder Stabstellen. Typisch ist, dass konzeptionelles Arbeiten einen hohen Stellenwert hat – zum Beispiel beim Erstellen von Leitfäden und Merkblättern oder bei der Entwicklung hochschulinterner Mechanismen, Verfahren und Instrumente für ein breites Spektrum an Themen. Gemeinsam ist die Aufgabe, hochschulinterne Abläufe zu optimieren; dabei ist in der Regel inhaltliche Gestaltung mit Rahmenplanung, Personalausstattung und Mittelverteilung zu verbinden: Etwa bei der Entwicklung von Verteilungsmodellen und beim Daten-Monitoring. Dabei fungieren die Entwicklungsplaner(innen) häufig als Vermittlungsstelle zwischen den Fachbereichen und der Hochschulleitung und gelten für beide Parteien als Ansprechpartner.

Auch die *Studienberater(innen)* lassen sich in zwei Unterkategorien je nach der Ansiedlung auf zentraler Ebene (in der zentralen Verwaltung oder in zentralen Einrichtungen wie Career Service) oder auf der Fachbereichsebene untergliedern. Kerntätigkeit ist generell die Beratung von Studieninteressierten und Studierenden. Dabei gibt es verschiedene Schwerpunkte, so zum Beispiel die allgemeine Beratung zur Aufnahme eines Studiums, fachbezogene Studienberatung, Beratungen zu Prüfungen, Praktika oder zur Karriere sowie psychologische Beratung. In vielen Fällen stellt Beratung eindeutig die Hauptaufgabe dar, während sie in anderen Fällen zum Beispiel mit Betreuung studentischer Mobilität, Qualitätsmanagement, Entwicklungsplanung oder anderen Aufgaben verbunden ist. In manchen Fällen ist der Wochenverlauf stark durch Sprechstunden geprägt, in anderen dagegen variantenreich. Ferner untergliedert sich die Beratungsaufgabe an sich in zwei Bereiche: Zuweilen liegt der Schwerpunkt auf individueller Beratung (in Form von Sprechstunden, Einzel- oder Gruppenterminen, persönlich, telefonisch oder E-Mail-kontakt), in anderen Fällen in der Entwicklung und Bereitstellung von Informationsangeboten (z. B. Planung und Durchführung von Veranstaltungen wie Bildungsmessen, Tage der offenen Tür oder Schnuppertagen für Schüler oder Erstellung von Broschüren, Internetseiten usw.) Wenn es um die Weiterentwicklung von Beratungsangeboten geht, sind Kontakte zu Leitungen und Gremien von Bedeutung.

Die *im Funktionsbereich Internationales und Mobilität tätigen Hochschulprofessionellen* sind zumeist zentral angesiedelt: Überwiegend in einem International Office bzw. Akademischen Auslandsamt, aber zuweilen auch in Dezernaten, Stabstellen oder Abteilungen der zentralen Verwaltung. Wir können zwischen zwei Kategorien von Arbeitsschwerpunkten unterscheiden: Die Mehrheit ist operativ tätig in der Beratung und Betreuung von mobilen Studierenden und Wissenschaftler(inne)n – seien es Angehörige der eigenen Universität, die ins Ausland gehen wollen bzw. gehen, oder Personen aus anderen Ländern, die zu dieser Universität kommen wollen bzw. gekommen sind. Sie erbringen primär Service-Leistungen – oft spezialisiert auf »incomings« oder »outgoings«, auf bestimmte Regionen, bestimmte Förderungssysteme (zum Beispiel ERASMUS) oder bestimmte Partnerschaften. Sie sind nicht nur für die Beratung der Mobilen zuständig; hinzu kommen zum Beispiel die Betreuung und Begleitung von Bewerbungen, die Wohnraumvermittlung an »incomings« oder die Koordination von Stipendien. Im Detail gehören dazu das Erstellen von Informationsangeboten und die Durchführung von Informationsveranstaltungen, die Beratung einzelner Ratsuchender sowie konkrete Hilfen wie zum Beispiel Bereitstellung von Unterkünften. Bei der Minderheit liegt dagegen der *Arbeitsschwerpunkt auf der Strategiebildung* zur Internationalisierung der Hochschule oder der Organisation und Koordination von Kooperationen mit ausländischen Hochschulen.

13.2 Beziehungen zwischen Hochschulprofessionellen und Professor(inn)en

Längere Tradition haben Service-Tätigkeiten von Hochschulprofessionellen in deutlicher Abgrenzung von wissenschaftlicher Tätigkeit, zum Beispiel die allgemeine Studienberatung sowie beratende und unterstützende Leistungen für internationale Mobilität. Im Laufe der Zeit sind jedoch immer mehr Positionen entstanden, bei denen gesonderte Dienstleistungen mit hochschulgestaltenden Aufgaben verbunden sind. In den meisten Fällen ergeben sich dabei vielerlei Berührungen zwischen Hochschulprofessionellen und einer Minderheit von Professor(inn)en – zum Beispiel mit solchen, die in der Studiengangentwicklung sehr aktiv sind oder die Mitglieder von Gremien sind. Die meisten Professor(inn)en berichten, dass sie

nur gelegentlich mit Hochschulprofessionellen zu tun haben: Dabei empfinden sie die Hochschulprofessionellen im Durchschnitt weder als große Bereicherung noch als Bedrohung ihrer Berufsrolle. Das scheint – im Gegensatz zu den heftigeren Diskussionen in den USA (vgl. u.a. Rhoades 1998; Henkel 2005) – der Fall zu sein, weil die Hochschulprofessionellen in Deutschland nicht als eine machtvolle Personengruppe auftreten und eingeschätzt werden, sondern eher als im Status untergeordnet und in der Tätigkeit unterstützend (ähnlich für Norwegen siehe Gornitzka und Larsen 2004). Sie werden von den Professor(inn)en eher mit gemischten Gefühlen betrachtet, weil sie als Teil von Veränderungen an den Hochschulen gesehen werden, die einen wachsenden Arbeitsaufwand jenseits der Primärfunktionen Forschung und Lehre auch für die Professor(inn)en nach sich ziehen (Musselin 2007b; Jakob und Teichler 2011). Die Mehrzahl der Hochschulprofessionellen fühlt sich von den Professor(inn)en akzeptiert – weniger allerdings als von anderen Personengruppen, mit denen sie viel im Alltag zu tun haben, und auch weniger als von den Studierenden. Die Stimmungslage der Professor(inn)en lässt sich mit den Antworten auf die Frage charakterisieren, wie viele Hochschulprofessionelle sie wünschten: Mehr als ein Drittel halten die jetzige Zahl für ungefähr angemessen, etwa ein Drittel für zu hoch und etwas weniger als ein Drittel für zu niedrig.

Auf eine weitere Frage zur Interaktion hebt ein Drittel der Professor(inn)en hervor, dass sie sich durch die Tätigkeit der Hochschulprofessionellen von Sekundäraufgaben entlastet fühlen und sich dadurch besser auf ihre Primäraufgaben konzentrieren können. Demgegenüber meinen mehr als die Hälfte der Hochschulprofessionellen ihrerseits, dass sie die Professor(inn)en von Sekundäraufgaben entlasten und ihnen mehr Raum für Forschungs- und Lehrfunktionen schaffen. Ebenfalls etwa ein Drittel der Professor(inn)en (35 %) bringt demgegenüber zum Ausdruck, dass sie sich in ihrer Arbeit durch die Tätigkeit der Hochschulprofessionellen stärker kontrolliert fühlen; dagegen schätzen nur 20 Prozent der Hochschulprofessionellen ihre Wirkung auf die Tätigkeit der Professor(inn)en ähnlich ein. Geringer ist der Anteil unter den Professor(inn)en, die durch die Tätigkeit der Hochschulprofessionellen ihren eigenen Einfluss auf die Gestaltung des Lehrangebots (19 %), die Studiengangplanung (24 %) und auf die Entscheidungen zur Hochschulorganisation (29 %) eingeschränkt sehen; nur etwa fünf Prozent der Hochschulprofessionellen meinen wiederum, dass ihre Tätigkeit den Einfluss von Professor(inn)en in diesen Hinsichten eingrenzt.

Mehr als die Hälfte der Professor(inn)en (59 %) schließlich sind der Ansicht, dass mit der Tätigkeit der Hochschulprofessionellen für sie selbst neue Pflichten entstünden; auch dies wird seitens der Hochschulprofessionellen seltener so gesehen. Die Professor(inn)en schreiben solche neuen Pflichten nicht unbedingt allein den Hochschulprofessionellen zu, sondern sehen sie als einen integralen Teil eines Systems der Zunahme von Management-, Evaluations- und anderen ergänzenden Tätigkeiten.

Im Hinblick auf die Wirkungen ihres Handelns sind die Hochschulprofessionellen überwiegend davon überzeugt, dass sie dazu beitragen, dass Arbeitsabläufe effizient (Mittelwert 2,0 auf einer Skala von 1 = »trifft völlig zu« bis 5 = »trifft überhaupt nicht zu«), effektiv (2,0), einfach (2,1) und transparent (2,3) verlaufen. Die Professor(inn)en dagegen sehen durch die Tätigkeit der Hochschulprofessionellen weder positive noch negative Beiträge zur Effizienz (Mittelwert 2,9 auf einer Skala von 1 = »besser« bis 5 = »schlechter«), Effektivität (3,3), Einfachheit/Klarheit (2,9), Transparenz (3,3) und zum Resultat (2,9) der Arbeitsabläufe an ihrer Universität. Insgesamt glauben die Professor(inn)en, dass der Einfluss der Hochschulprofessionellen auf die Organisation verschiedener Funktionsbereiche höher ist, als diese das selbst sehen.

13.3 Hochschulprofessionen als Modaltyp

Hochschulprofessionelle werden in der wissenschaftlichen Literatur häufig als Organisationsprofession (Larson 1977) unter verschiedenen Berufen charakterisiert, die eine eingebunden-hybride Professionalität (Noordegraaf 2007) an Universitäten ausprägen bzw. ausgeprägt haben. Der Bezug zur Organisation Universität ist nicht nur für die berufliche Identität (siehe Kapitel 6) prägend; sondern die unterschiedlichen Gruppierungen der Hochschulprofessionen haben zur Erfüllung ihrer Rolle(n) eine einzigartige Professionalität entwickelt, wie die Analyse der Beispiele Beratung (siehe Kapitel 6) und Management (siehe Kapitel 7) belegen, wodurch ein Bild der Hochschulprofessionen als Modaltyp entstanden ist; sie zeigen sich als eine emergente Gruppe von Beschäftigten in Universitäten:

- die ihr Schaffensglück als Virtuosen des Unbestimmten finden bzw. finden können;

- deren Arbeitssituation sich jenseits von einigen regelmäßigen Aufgaben und Tätigkeiten durch Unbestimmtheit auszeichnet, sowohl in Bezug auf die Wege als auch die Ziele;
- die als formal überwiegend machtlose Gestalter(innen) der Wissenschaftslandschaft in Hochschulen, analog zu Wissenschaftler(inne)n, die Expertenarbeit des unbestimmten Nachdenkens, Problemlösens und Organisierens übernehmen und,
- die Funktionen erfüllen, die sich fluide auf dem Kontinuum zwischen Wissenschaft und Verwaltung (siehe Abbildung 1.1) bewegen, was eine Stabilisierung einer Mittlerfunktion *sui generis* bedeutet.

Als Modaltyp passen sich die Hochschulprofessionen dem Charakter der Universität als »anderer Organisationstypus« und »besondere Organisation« (Musselin 2007a) an. Als Organisationsprofession spiegeln die Rollen und die Arbeitssituation von Hochschulprofessionellen den Charakter der Universität auch darin, wie die Organisation bzw. Lehre und Studium organisational gestaltet werden. Damit werden die Hochschulprofessionellen zum Prototyp von Beschäftigten einer fluiden Organisation wie einer Universität, welche sich qua Mandat durch die Vorbereitung auf Unbestimmtes und die Organisation von Unbestimmten in Lehre und Forschung auszeichnet. Lose Kopplung (siehe Weick 1976, 1985) als Merkmalskomplex steht an Universitäten für viel Selbständigkeit und wenig Interdependenz, für elastisches Abpuffern von externen – und internen – Ereignissen durch eigenlogische Interpretationen der Handelnden sowie für polyzentrisches Lernen und Vergessen. Dies stärkt statusbedingt die Position von Professor(inn)en und real die Hochschulprofessionen in ihrer Expertenrolle. Ihr Expertenwissen ist zum einen Wissen über die Organisation Hochschule insgesamt, ihre Funktionen und Umwelteinbettung und zum anderen ausgeprägtes Detailwissen zu bestimmten jeweiligen Funktionsbereichen; beides ist in den jeweiligen Funktionsbereichen zu mobilisieren. Von diesem Wissen profitieren viele Hochschulangehörige – allerdings in unterschiedlichem Maße je nach dem Funktionsbereich der Hochschulprofessionellen. Das Wissen wird beratend mit Blick auf individuelle, prozess- und sachbezogene Problemsituationen eingesetzt. Es hat wissenschaftliche Qualifikation und fachlichen Kenntniserwerb zur Voraussetzung, ist jedoch in starkem Maße Erfahrungswissen (Sprondel 1979; Hitzler 1994; Pfadenhauer 2005). Es fußt nur teilweise auf institutionsfokussierter Hochschulforschung (Steinhardt und Schneiderberg 2011); es ist nur teilweise dokumentierbar und durch standardisiertes Wissensmanagement (Wilkes-

mann und Würmseer 2007) abrufbar, und wird oft nur durch Erzählungen (Lyotard 2005) weitergegeben. Hochschulprofessionelle haben somit eine Expertise, die sich durch konstante Theorie-, Interpretations- und Ermessensarbeit im Anwendungskontext bei der Verarbeitung von Problemsituationen weiter entwickelt. Ihr Wissen ist somit nur zu einem geringen Teil kontrollierbares Spezialistenwissen (Hitzler 1994, S. 25ff.) für ihren entsprechenden Funktionsbereich. Die Komplexität, Interdependenz und Gebundenheit an den Kontext der Hochschule und seine Funktionen entgrenzen den kontrollierbaren Wissenskanon der Hochschulprofessionellen und machen sie zu Expert(inn)en für ihren spezifischen Funktionsbereich. Ihr Expertenstatus und die Exklusivität ihrer Expertise werden durch die Singularität im Zuschnitt auf den Funktionsbereich und der Rolle in der jeweiligen Hochschule noch gestärkt, da die Bewertung und Kontrolle der Expertise anderer Expert(inn)en bedürfte.

Für die Gestaltung der Rahmenbedingungen und für die Unterstützung von Lehre und Studium bildet das Expertenwissen von Hochschulprofessionellen zwar eine wichtige Grundlage; für die tatsächliche Gestaltung sind sie jedoch auf den Willen, die Hilfe und Macht anderer angewiesen. Dem normativen Geltungsanspruch der Expertise und dem erteilten Rat der Hochschulprofessionellen steht die Autonomie der Klient(inn)en, zum Beispiel Amtsträger(inne)n, Wissenschaftler(inne)n und (potenziellen) Studierenden gegenüber, mit dem Rat unterschiedlich umgehen zu können. Diese Grenzen der direkten Wirksamkeit werden am stärksten empfunden, wenn es um Entscheidungsfindung in universitären Gremien geht, die durch (status-)gruppenspezifische soziale Verhaltensweisen, Ad-hoc-Entscheidungen u. Ä. geprägt sein mag (Cohen, March und Olsen 1972; Schimank 2005). Der Einfluss der Hochschulprofessionellen basiert auf Kommunikation, wobei die Wirkung ihrer Argumentation von typischen Grundlagen bzw. Geltungsansprüchen wie Verständlichkeit, objektive Wahrheit, normative Richtigkeit und subjektive Wahrhaftigkeit (Habermas 1981) abhängen mag. Oft wird es von einflussreichen Akteur(inn)en in der Universität abhängen, ob ihr Rat Wirkung zeitigt. Kommunikation und beratende Tätigkeiten im Hinblick auf viele bedeutet aber auch, dass sich die Hochschulprofessionellen weder ganz als Handlungsvorbereitende noch als ganz Handlungsbefolgende gesehen werden können.

Die Ambivalenz des Dazwischenseins zeigt sich ebenso stark bei der Analyse der Rollen, Aufgaben, Funktionen und Mechanismen der Hochschulprofessionen im Management. Das Management-Modell der öffentli-

chen Universität grenzt sich gegenüber dem Industrie-Modell (Tsoukas 1994) mit einer klar erkennbaren Position der Kapital-Eigentümer(in) – eindeutige Hierarchie zwischen Vorgesetzten und Untergebenen und Art der Produktion – ab durch seine bi-polare Kapital-Eigentümer(innen)struktur sowie daran gekoppelt die konverse Machtstruktur, welche durch die doppelte und umgekehrte Darstellung von Vorgesetzten und Untergebenen sowie die Trennung der Produktionsart in Organisieren von wissenschaftlicher Lehre und Studium und professionelle Leistung der Lehre charakterisiert ist. Unter den Bedingungen des New Public Managements (NPM) führen die Besonderheiten von Management von öffentlichen Universitäten als heteronome (Scott 1962, 1985) oder professionelle (Minzberg 1979, 1991) Organisationen und die Formalisierung der Professionellen und deren Leistung (Freidson 1984) im oberen und mittleren Management zur Ausprägung einer stärker hierarchisch geprägten Steuerung und Schwächung der traditionellen akademischen Selbstverwaltung (siehe Braun und Merrien 1999; Kehm und Lanzendorf 2007; de Boer, Enders und Schimank 2007; Bogumil und Heinze 2009; Hüther 2010).

Neben den organisationalen Veränderungen bedingt besonders die konverse Machtstruktur für das Management der Universität unterhalb des oberen und mittleren Managements ein Gestaltungsvakuum, was unterschiedliche Gruppen der Hochschulprofessionen förderte. In dieses Gestaltungsvakuum hinein entwickeln Hochschulprofessionelle eigene Managementkompetenzen. Dies galt in der vorliegenden Untersuchung zum Beispiel für Personen mit Leitungsposition in der zentralen Universitätsverwaltung und für solche, die im Fachbereich der Kategorie Geschäftsführung zuzurechnen waren. Neue Aufgaben und Tätigkeitsbereiche wie zum Beispiel Qualitätsmanagement und -entwicklung von Studium und Lehre bilden sich als Zuarbeit zum Treffen von (empirisch) gestützten Entscheidungen im Management klar erkennbar heraus. Darüber hinaus haben zum Beispiel Hochschulprofessionelle am Fachbereich der Kategorie Studium und Lehre eine eingebunden-hybride Management-Professionalität (Noordegraaf 2007, S. 771) als Teil ihres Portfolios ausgeprägt, welches gegebenenfalls auch eigenständige Lehre als professionelle Leistung umfasst.

Trotz der Merkmale von Universitäten als organisationale Akteurinnen (Meier und Krücken 2006; Meier 2009; Krücken, Blümel und Kloke 2009) und trotz Anzeichen der Wandlung der Universität von einem lose gekoppelten System (Weick 1976; Orton und Weick 1990) zu einem enger ge-

koppelten System (Fusarelli 2002) zeichnet sich die immer stärker hierarchisch aufgebaute Organisation Universität (Hüther 2010) weiterhin durch dezentrale Strukturen und konverse Vorgesetzten- und Untergebenenstrukturen und sowie durch Bipolarität von Kapitaleigentümer(inne)n aus. Ein weiterer bei der Analyse zu berücksichtigender Aspekt ist die Anzahl der Mitarbeiter(innen), die durchschnittlich bei Universitäten in die Tausende geht. Selbst bei Begrenzung auf das Management erzeugt eine solche Struktur Asymmetrien aufgrund von Unsicherheitszonen bei Informationsstand, Expertise, Beziehungen innerhalb der Organisation und Anwendung organisationaler Regeln (Crozier und Friedberg 1993, S. 50ff.). Dadurch werden die formal strikten Management-Mechanismen von Hochschul- und Fachbereichsleitung durch den sanften Management-Mechanismus der Hochschulprofessionellen ergänzt. Das führt zu einem sequenziellen und kombinierten Machtgemisch, dem sich die Professor(inn)en in Gremien oder als professionell Lehrende immer schwerer entziehen können.

Die Analyseergebnisse zum Status als Expert(inn)en und dem Wirken im Management von Universitäten verdeutlichen, warum keine eindeutigen Schlussfolgerungen zu Rollen und beruflichen Identitäten von Hochschulprofessionellen gezogen werden konnten. Bezugnehmend auf Castells (1997, S. 7) vereinfachte Aussage »identities organize the meaning while roles organize the function«, ist als erstes Ergebnis festzuhalten, dass die Hochschulprofessionellen aus ihrer bestimmten Funktion heraus ihre Rollen in der Hochschule begründen. In der Wahrnehmung der Befragten existiert eine arbeitsbasierte ausdifferenzierte Rollenstruktur und somit die Organisationsform von Berufen (Luckmann und Sprondel 1972, S. 13).

Die Befunde zur beruflichen Identität von Hochschulprofessionellen und damit zu der mit Arbeit und Beruf in Beziehung stehenden Bedeutung bzw. zu dem Sinn als Identität eines Individuums und der entsprechenden beruflichen Gruppe sind hingegen ambivalent. Einerseits ist festzustellen, dass sich die Mehrheit von ihnen im Sinne von Erikson (1991) und Jenkins (1996, S. 4) mit ihrem bestimmten Beruf identifiziert. Andererseits kann jedoch nicht von einer umfassenden Rollenübernahme nach Mead (1934) gesprochen werden. Die empirischen Befunde sprechen dafür, dass zwar das »Me« als Verkörperung der sozialen Rollen und Erwartungen der anderen an das Selbst sowohl in der Selbst- als auch in der Fremdeinschätzung im Rahmen überschaubarer Diskrepanzen als Komponente des Selbst vorhanden ist. Jedoch ist die zweite Komponente des Selbst, das »I« als das spontane bzw. aktive Selbst eher mittelmäßig bis schwach ausgeprägt. Letzteres

zeigt sich darin, dass die Hochschulprofessionellen ihre berufliche Situation – so zeigt die schriftliche Befragung – in erster Linie als Dienstleister(in), als *Hochschulprofessionelle(r)* (hier als Zuschreibung für die berufliche Situation in der Befragung) und als Expert(in) bzw. Spezialist(in) verstehen. Ebenfalls geben sie an, dass sie sowohl an Schnittstellen arbeiten und multifunktional tätig sind als auch Routinetätigkeiten ausführen – letzteres wird in der Fremdwahrnehmung durch die Hochschullehrer(innen) weitaus stärker akzentuiert. Es wird auch dadurch verständlich, dass die direkte Frage nach der beruflichen Identität in den Interviews bei vielen Hochschulprofessionellen Verlegenheit auslöste. Zwar nehmen offenkundig die meisten von ihnen ihre beruflichen Aufgaben sehr ernst, zeichnen sich durch ein großes Selbstreflexionspotential aus und erfüllen insofern die Voraussetzung für ein »I«. Aber viele haben für ihre Berufsgruppe eine schwache und stark zergliederte berufliche Identität – Ausnahmen sind der Bereich der Studienberatung und des zentralen Hochschulmanagements. Das spiegelt sich (und mag sogar mit verursacht sein) im Fehlen übergreifender, fest etablierter Berufsbezeichnungen (siehe dazu Becker und Carper 1972). Bisher ist ein großer Konstruktionsaufwand (Keupp u. a. 1999; Schimank 2010) zur Annäherung an eine berufliche Identität erkennbar. Es ist noch zu früh um einzuschätzen, ob eine berufliche Stabilisierung in naher Zukunft eintreten wird, die stärkere Stützen für die Herausbildung einer beruflichen Identität verspricht.

Als weiteres Ergebnis der Analyse ist festzuhalten, dass die Befragten sich überwiegend klar abgrenzen und dabei die an der Universität üblichen symbolgeladenen Statusbezeichnungen verwenden. Viele sehen sich zwar als Angestellte und Verwaltungsmitarbeiter(innen), jedoch in neuem Sinn, das heißt in Abgrenzung von der unselbständig arbeitenden Routinebürokratie. Klarer grenzt sich die Mehrheit der Befragten von der Wissenschaft bzw. Identität als Wissenschaftler(in) ab. Ausnahmen finden sich allerdings bei Befragten mit Hybridrollen als Hochschulprofessionelle und in der Wissenschaft. Besonders auffällig ist die Abgrenzung gegenüber der Wissenschaft bei den Befragten mit Arbeitsplatz in der zentralen Universitätsverwaltung. In den Expertenworkshops wurde diese Abgrenzung damit begründet, dass die zentrale Verwaltung seit langem als Terrain der Verwaltungsmitarbeiter(innen) existiert. Hingegen bilden Wissenschaftler(innen) für Hochschulprofessionelle in Fachbereichen eine im Vergleich zu Verwaltungsangehörigen stärkere Bezugsgruppe. Auch sind Hybridrollen eher bei Hochschulprofessionellen im Fachbereich anzutreffen.

Schließlich zeigt sich, dass manche Hochschulprofessionelle sich explizit gegen eine berufliche Identität wehren bzw. diese als Teil ihrer (gefestigten) Persönlichkeit als nicht nötig erachten: Zwar ist dies nicht häufig der Fall, aber es spricht dafür, dass die Hochschulprofessionen nicht auf einem geraden Weg zur einer ausgeprägten beruflichen Identität sind. Die weitere Entwicklung ist schwer zu prognostizieren. Für eine positive Entwicklung spricht jedoch zum einen die relativ hohe Zufriedenheit der Hochschulprofessionellen mit ihrer beruflichen Position und zum anderen die mehrheitlich hohe Identifikation mit ihren beruflichen Aufgaben, dem Arbeitsbereich Hochschule oder spezifisch der eigenen Hochschule.

13.4 Rolle(n) von Hochschulprofessionellen erfordern neues Verständnis von Verwaltung an Universitäten

13.4.1 Zwischen Wissenschaft und Verwaltung

Eine besondere Einbettung in die Organisation Universität bzw. den Bereich der (öffentlich finanzierten) Wissenschaft zeichnet den Modaltyp der Hochschulprofessionellen aus. Ihre Professionalität als Verknüpfung von Expertise aus Wissenschaft und Verwaltung erscheint charakteristisch für einen neuen Typus an Professionellen an Universitäten. Hochschul- und Fachbereichsleitungen (siehe Kapitel 3.2) sowie Wissenschaftler(innen), die große Forschungsverbünde leiten bzw. stark in Drittmittelprojekte eingebunden sind, werden zu Forschungsmanager(inne)n (Musselin 2007b) bzw. Wissenschaftsmanager(inne)n. Ihre Arbeitssituation zeichnet sich weniger durch die Erfüllung der professionellen Leistungen von Forschung (Oevermann 1996, 2005) und Lehre (Stichweh 1994a, 1996) aus als vielmehr durch Beantragen, Leiten, Planen, Koordinieren, Organisieren und Verwalten von Forschung, Organisationseinheiten (z. B. Fachbereichen und Instituten) und ganzen Organisationen. Ähnlich den Hochschulprofessionellen benötigen die Forschungsmanager(inne)n in gewissem Maße eine in die Wissenschaft eingebundene und mit Verwaltung bzw. Management verbundene hybride Professionalität (siehe auch Kogan und Teichler 2007b), um ihre Funktion ausfüllen zu können; Analoges gilt für Personen in leitenden Funktionen der Universität. So ist eine organisationsspezifisch funktionale Binnendifferenzierung der Universität als multi-professionelle

Organisation (Henkel 2005) zu erkennen, die Middlehurst (2001, 2010) als Entstehen des »universal higher education professional« beschreibt.

Das Statussystem an Hochschulen in Deutschland kennt mit Blick auf die Hochschulprofessionen gegenwärtig in den Landeshochschulgesetzen keine spezifischen Kategorien. Nicht immer sind »sonstige« oder »administrativ-technische« Mitarbeiter(innen) gesondert genannt¹ und selten ist dann auf Hochschulprofessionelle Bezug genommen.

Trotz der geringen Beachtung in der Gesetzgebung bestätigen die Angaben der Hochschulprofessionellen nicht das weit verbreitete Urteil, dass ihre berufliche Situation sich weitgehend auf der Basis instabiler Beschäftigung entwickelt. Jeweils etwa drei Viertel sind auf Planstellen eingeordnet und ohne Fristsetzung beschäftigt (dabei 15 % verbeamtet). Allerdings gibt es nicht selten temporäre Lösungen, zum Beispiel Beschäftigung auf der Basis von Drittmitteln ohne erkennbare Aussicht auf einen unbefristeten Vertrag. Drei Viertel sind vollzeitig beschäftigt und ein Viertel teilzeitig (letztere zumeist zur Hälfte der normalen Arbeitszeit).

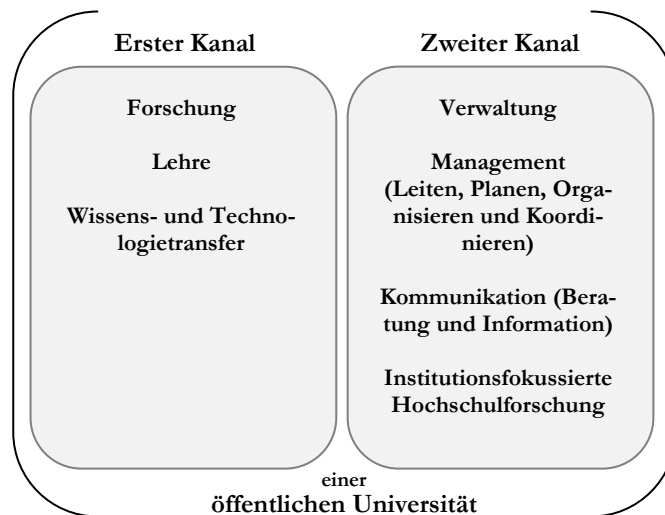
Recht heterogen ist organisatorische Einbettung von Hochschulprofessionellen in ihrer Universität: 38 Prozent sind an einem Fachbereich und 16 Prozent an einem eigenen Institut bzw. Zentrum (16 %) angesiedelt. Weniger als die Hälfte ist zentral angesiedelt; 24 Prozent in der Universitätsverwaltung, das heißt in Dezernaten, Referaten und Abteilungen, und 17 Prozent in der Hochschulleitung.

Bemerkenswert für die Brückenfunktion von Hochschulprofessionellen zwischen Wissenschaft und Verwaltung ist, dass sich die Einordnung in die Statusgruppen der wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen) (46 %) einerseits und der technisch-administrativen Mitarbeiter(innen) (39 %) in der Häufigkeit kaum unterscheidet. Ihre Aufgabenbereiche sind enorm vielfältig, und es ist anzunehmen, dass die Vielfalt der Aufgabenbereiche mit dem Wachstum dieser Berufsgruppe weiter zunimmt. Die Tätigkeitsbereiche und Aufgaben sind in der Regel wenig standardisiert. Auf offene Fragen nach den fünf wichtigsten beruflichen Aufgabenbereichen erfolgen im Durchschnitt je Person 3,7 Nennungen: Fast alle haben mit Studienberatung, Studienser-

¹ Eine Ausnahme ist das sachsen-anhaltinische Hochschulgesetz von 2010, in dem in der Kategorie Sonstige Mitarbeiter(innen) in § 52 steht: »Die Aufgaben der sonstigen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen umfassen die Unterstützung des wissenschaftlichen Personals bei der Lösung von Aufgaben der Lehre und Forschung und die Unterstützung des ärztlichen Personals sowie Tätigkeiten zur Organisation, Koordinierung, Abrechnung und Verwaltung.«

vice oder Prüfungswesen als wichtigen Aufgabenbereichen zu tun (88 %). Management, Geschäftsführung und klassische Verwaltung werden am zweithäufigsten – allerdings mit deutlichem Abstand – genannt (38%). Daneben hat eine beachtliche Zahl der Hochschulprofessionellen E-Learning, EDV und Medien (33 %), Internationales und Mobilität (33 %), Lehre (24 %) und Studienplanung mit den damit tangierten Planungsbe- reichen (22 %) als größere Aufgabenbereiche genannt.

Abbildung 13.1 Die zwei Kanäle einer öffentlichen Universität



Quelle: Eigene Darstellung

Die Tatsache, dass etwa je die Hälfte der Hochschulprofessionellen formal als wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) und als andere, in der Regel administrativ-technische Mitarbeiter(innen) eingeordnet sind, lässt sich oft nicht mit den jeweiligen Arbeitsschwerpunkten erklären. Insgesamt können sie als Personal, das weder primär wissenschaftliche noch primär (Routine-) Verwaltungsaufgaben und -tätigkeiten ausführt, in die traditionellen Begriffsschemata nicht eingeordnet werden. In einem der Workshops im Rahmen dieses Projekts entstand aus der Diskussion über diese Problematik der Begriff von »Professionals« des »zweiten Kanals« der Funktionsweise von Universitäten. Entsprechend wird zur terminologischen Vereinfachung

chung und eindeutigen Zuschreibung von Aufgaben und Tätigkeiten von Hochschulprofessionellen vom ersten Kanal der Wissenschaft und zweiten Kanal der Verwaltung einer öffentlichen Universität gesprochen², wie in Abbildung 13.1 dargestellt wird.

Der übergreifende Sammelbegriff der Hochschulprofessionen verbindet die beiden großen Statusgruppen³ in einem Kontinuum von Rollen zwischen den Polen Wissenschaft und Verwaltung (siehe Abbildung 1.1). Wie die obere und mittlere Leitungsebene (siehe Abbildung 3.2) überbrücken sie die beiden Kanäle und haben ihr Standbein im »zweiten Kanal«, der Verwaltung, und ein Spielbein im ersten Kanal, der Wissenschaft. Die – allerdings sehr wenigen – Individuen mit je einer halben Stellenzuordnung zu beiden Kanälen, zum Beispiel Fachbereichsreferent(inn)en, Assistent(inn)en im Studiendekanat und Studienberater(innen) mit einem gleichwertigen Arbeitsvertrag für Forschung und Lehre, haben je ein Standbein in beiden der Kanäle.

Im »zweiten Kanal«, der Verwaltung, verfügen zum Beispiel Dezerent(inn)en und Fachbereichsgeschäftsführer(innen) über Managementkompetenzen, die selbstverständlich in die Hierarchien und Strukturen der zentralen Universitätsverwaltung bzw. des Fachbereichs eingebunden sind. Die in den ersten Kanal, der Wissenschaft, eingebundenen Hochschulprofessionellen unterstützen operativ und strategisch das mittlere und obere Management der Universität. Folglich können zumindest drei Management-Rollen differenziert werden. In der ersten arbeiten die Hochschulprofessionellen dem oberen und mittleren Management zu; die zweite Gruppe unterstützt die Professor(inn)en bei der Erfüllung ihrer Primärfunktionen in Lehre und Studium; die dritte Gruppe ist für bestimmte Organisationseinheiten koordinierend zuständig. Die Hochschulprofessionellen verfügen über geringe formale Managementkompetenzen, aber – wie die detail-

2 Streng nach den das Amt primär auszeichnenden Aufgaben und Tätigkeiten betrachtet, müssen Präsident(inn)en und Vizepräsident(inn)en bzw. Rektor(inn)en und Pro- bzw. Vize Rektor(inn)en ebenfalls dem zweiten Kanal der Universität zugerechnet werden. Selbstverständlich enthalten die primären Aufgaben und Tätigkeiten in Forschung, Lehre sowie Wissens- und Technologietransfer von Wissenschaftler(inne)n einen Anteil an Verwaltung (Gornitzka, Kyvik und Larsson 1998, S. 24f.; Musselin 2007), dennoch werden sie nach diesem Modell unzweifelhaft dem ersten Kanal zugerechnet.

3 Bei allen HOPRO-Workshops im Jahre 2011 hat sich gezeigt, dass von den Hochschulprofessionellen keine eigenständige Statusgruppe gewünscht wird, da Statusgruppen trennen. Auch die denkbare Aufführung in den Hochschulgesetzen unter Mitglieder mit Einsitz- und Stimmrecht in Gremien wurde abgelehnt.

lierte Analyse zeigt – über einen ihnen eigenen sanften Managementmechanismus, der mit einem weiten Machtbegriff (Luhmann 1975) als Ermöglichung von effektivem Handeln eingeordnet werden kann. Dadurch ist ein Typus der Misch-Kontrolle (Noordegraaf 2007, S. 778) im Universitätsmanagement entstanden.

Durch das neue Verständnis von Universitätsverwaltung können nicht nur die Aufgaben und Tätigkeiten der Hochschulprofessionellen verortet werden; es kommen auch ihre wissenschaftliche Qualifikation sowie Verwaltungs- und Gestaltungsexpertise für die Universität zum Ausdruck, die die Hochschulprofessionellen zur erfolgreichen Aufgaben- und Tätigkeitserfüllung benötigen. Folglich handelt es sich zum Beispiel bei – den allerdings wenigen – promovierten Hochschulprofessionellen mit eigenem Lehrdeputat oder Forschungsanteil und Aufgaben nahe der Primärfunktionen um ein sehr robustes Spielbein im ersten Kanal.

13.4.2 Kompetenzen und Kompetenzfelder

Die Hochschulprofessionellen sind zweifellos eine Berufsgruppe mit einem hohen formalen Qualifikationsniveau. Ein universitärer Hochschulabschluss, der auf den höheren Dienst zuführt, ist die normale Eingangsqualifikation, und der Anteil der Promovierten unter ihnen ist etwa doppelt so hoch wie im Durchschnitt aller hochqualifizierten Berufe außerhalb der Wissenschaft (Forschung und Lehre an Hochschulen, an universitären Instituten oder in F&E). Das besagt nicht automatisch, dass auch die Arbeit ein außergewöhnlich hohes Kompetenzniveau erfordert. Es kann nicht eindeutig bestimmt werden, ob der Anteil an Promovierten so hoch ist, weil die Arbeitsaufgaben so anspruchsvoll sind oder weil Promovierte gerne im Bereich von Hochschulprofessionellen tätig sind, selbst wenn für ihre Tätigkeit das Niveau von Kompetenz, das mit einer Promotion gewöhnlich verbunden ist, für die berufliche Tätigkeit nicht unbedingt erforderlich ist.

Die meisten Hochschulprofessionellen – das zeigen die Antworten bei der schriftlichen Befragung und den Interviews – sind davon überzeugt, dass ihre beruflichen Aufgaben sehr hohe Kompetenzen verlangen – und das in einem breiten Spektrum: Vielerlei fachliche Kompetenzen, allgemeine kognitive Kompetenzen, sozio-kommunikative Kompetenzen und Fähigkeit zur Selbstorganisation; im einzelnen werden zum Beispiel Orga-

nisations- und Planungsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, Kenntnisse der Organisation und ihrer Abläufe, Flexibilität, Belastbarkeit und Stressresistenz sowie Zeitmanagement genannt. Besondere Zusatzqualifikationen, zum Beispiel administrativ-rechtliches Know-how und internationale Kompetenzen, werden ebenfalls häufig betont, allerdings unterschiedlich je nach dem Tätigkeitsbereich.

Die detaillierte Befragung von Hochschulprofessionellen zu ihren Arbeitsanforderungen hat nicht dazu geführt, ein Bündel von üblichen Kernaufgaben zu identifizieren, eine Liste korrespondierender Kompetenzen zu benennen und – darauf aufbauend – ein Programm zur Qualifizierung zu skizzieren. Dies wäre aus vier Gründen unangemessen. Erstens können wir zwar von Hochschulprofessionellen als einer Berufsgruppe mit bestimmten Charakteristika – gestaltende Aufgaben zwischen Wissenschaft und Wissenschaftsmanagement – sprechen, aber im Einzelnen sind die beruflichen Einsatzbereiche sehr unterschiedlich. So haben zum Beispiel Studienberater(innen) im Detail berufliche Anforderungen, die sich deutlich von denen der Referent(inn)en von Vizepräsident(inn)en für Lehre unterscheiden. So sind zum Beispiel in der Entwicklungsplanung sowie Qualitätsvergewisserung und -entwicklung stärker Gradientenstrategien mit Dominanz von fachlich-methodischen Kompetenzen gefordert, in der Studienberatung dagegen stärker personale, sozio-kommunikative und aktivitätsorientierte Kompetenzen. Zweitens sind die Qualifikations- und Berufswege von Hochschulprofessionellen sehr vielfältig. Sie bringen bei Beginn ihrer Tätigkeit unterschiedliche Kompetenzen mit und haben entsprechend andere später zu erwerben. Drittens sind die beruflichen Aufgaben der Hochschulprofessionellen im Alltag durch Diskontinuität und durch Einlassen auf immer wieder neue Anforderungen gekennzeichnet. Sie müssen in der Lage sein, auf plötzlich anfallende Situationen kreativ zu reagieren und unbestimmte Situationen zu gestalten. Die dabei geforderten Fähigkeiten zu flexibler Situationsbewältigung, Kommunikationsfähigkeit, Selbstorganisationsfähigkeit, Belastbarkeit, Planungsfähigkeit und Ähnliches lassen sich schwer als klarer Kanon von Anforderungen, Kompetenzen und Qualifizierungsmodi beschreiben. Viertens ist bei Überlegungen über Anforderungen im Detail die Berufsrolle zu berücksichtigen. Die Hochschulprofessionellen haben in ihren Tätigkeiten von Service-Leistungen und Managementunterstützung in einem hybriden Bereich zwischen Wissenschaft und Management eine besonders hohe Expertise zu entwickeln und zur Gel-

tung zu bringen, aber das ist in Kommunikation mit und in Durchsetzung gegenüber Wissenschaftler(inne)n und Manager(inne)n zu bewältigen, die mit mehr Status und innerinstitutioneller Macht ausgestattet sind. Zu ihren Kompetenzen muss somit die Fähigkeit gehören, mit einer solchen Rollenkonstellation umzugehen.

Bemerkenswert ist, dass die Hochschulprofessionellen im Durchschnitt die beruflichen Anforderungen und ihre eigenen Kompetenzen sehr ähnlich beschreiben. In der Regel sehen sie sich also als weitgehend kompetent für ihre beruflichen Aufgaben. Dabei heben sie hervor, dass Erfahrungslernen sowie begleitendes Selbststudium für sie von sehr großer Bedeutung ist, um mit den an sie gestellten Anforderungen zurecht zu kommen. Das bedeutet nicht, dass der berufliche Alltag den nötigen Kompetenzgewinn sichert. So werden ein einarbeitendes Training zu Beginn der Tätigkeit, Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung sowie Möglichkeiten zu häufigen Treffen zum Erfahrungsaustausch gefordert. Das alles unterstreicht, dass Anforderungen an die eigenen Kompetenzen hoch eingeschätzt werden. Die Hochschulprofessionellen fühlen sich gefordert – in der Bewältigung des Arbeitsalltags und der ständigen Weiterentwicklung der dazu wichtigen Kompetenzen, und sie halten offenkundig eine solche Kompetenzentwicklung für machbar.

13.4.3 Dauerhafte Aufgaben – dauerhafte Aufgabenentwicklung

Die neue Terminologie in wissenschaftlichen Analysen greift die post-bürokratische Organisation und eine eindeutig veränderte Verwaltungsrealität an Hochschulen mit klar erkennbaren Funktionsbereichen und vielfältigen Aufgaben- und Tätigkeitsfeldern der Hochschulprofessionellen auf. Demnach sind die Hochschulprofessionen nicht nur das Ergebnis von nachgelagerten Entwicklungen veränderter hochschulinterner Steuerungsprozesse, sondern ein inzwischen auch unübersehbares Phänomen von Veränderungen in den Aufgaben von Hochschulen im Allgemeinen und in der Lehre und im Studium im Besonderen.

Zwei wesentliche Rahmungsbereiche für die berufliche Entwicklung von Hochschulprofessionellen wurden in der Studie besonders thematisiert: erstens die Gestaltung von Leitungsstruktur und Steuerungsmechanismen der Universität nach dem Paradigma des New Public Management und zweitens, damit verbunden, die gewachsene Komplexität in der Ge-

staltung und Bewältigung von Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen der Universitäten. Hier seien nicht die Ergebnisse der Analysen im Detail resümiert, sondern in eine stärker abstrahierende Ergebnisbetrachtung aufgenommen.

NPM als derzeit vorherrschende Ideologie in der Hochschulsteuerung war im Rahmen dieser Studie nicht nur aufzunehmen, weil sie frühere Modelle von »Ordinarienuniversität« und »Gruppenuniversität« (vgl. z. B. Pasternack und von Wissel 2010; S. 13ff.) sowie einer starken staatlichen Aufsicht abgelöst hat, sondern weil dadurch die Komplexität von gestaltenden Aktivitäten erheblich zugenommen hat und somit die Anforderungen an nachgelagerte Professionen anstiegen. Hochschulprofessionelle unterstützen Hochschul- und Fachbereichsleitungen bei unterschiedlichen Aufgaben und Tätigkeiten, sei es in Stäben und Abteilungen bei der Entwicklungsplanung und dem Controlling, sei es durch institutionsfokussierte Hochschulforschung bei der Erhebung und Aufbereitung von Daten für die in Zielvereinbarungen festgehaltenen Kennzahlen und Indikatoren der »outcome«-Steuerung durch die Ministerien und für die datengestützte interne Entscheidungsfindung. Hochschul- und Fachbereichsleitungen erhalten somit die Möglichkeit zur Etablierung von Verhandlungssystemen mit hierarchischen Elementen (Hüther 2010, S. 367) bei der inneruniversitären Steuerung. Das Wissen der Hochschulprofessionellen und die Bereitstellung von Information durch die institutionsfokussierte Hochschulforschung werden von den Hochschulen bzw. ihren einzelnen Organisationseinheiten zur Einwerbung von Drittmitteln benötigt. Gute Hochschulprofessionelle sollen somit auch einen Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Hochschulen sichern.

Zugleich findet eine Entwicklung von einer (relativ) unselbständig agierenden Linienbürokratie zu einer mit größeren Gestaltungsfreiheiten, in diesem Fall insbesondere von Verwaltung und Management, versehenen bürokratischen Organisation statt. Im Rahmen von generellen Vorgaben seitens der Leitung haben Organisationseinheiten und Hochschulprofessionelle eigene operative und teilweise strategische Handlungsfreiheiten, für die sie allerdings rechenschaftspflichtig sind. Damit sind zum Teil neue Aufgaben entstanden und zum Teil aus den Aufgabenbereichen der Wissenschaftler(innen) und Verwalter(innen) herausgelöst worden, die nunmehr von Hochschulprofessionellen übernommen werden. Vielerlei Auseinandersetzungen über die Veränderungen der Hochschulsteuerung haben

auch dazu beigetragen, dass ein eindeutiges Berufsbild von Hochschulprofessionellen sich nicht durchgängig herausgebildet hat.

Als zweiter Rahmenbereich sind Erwartungen von Effizienz- und Effektivitätsgewinnen zu nennen. Durch in den letzten Jahren konstant gestiegene Zahlen von Studierenden, die zunehmende Heterogenität der Studierendenpopulation, die wachsende Zahl von disziplinären und interdisziplinären Bachelor- und Masterstudiengängen und zusätzliche Übergänge, die Zunahme von Evaluations- und Akkreditierungsaktivitäten und weitere zeitaufwendige Entwicklungen ist der Betreuungs-, Beratungs- und Informationsbedarf enorm gestiegen, dem sich die Hochschulen gegenüber sehen. Dabei zeigt sich, dass dieser zusätzliche Bedarf nicht so sehr aus jeweils besonderen Wellen von Reformen und deren Implementation wie die Einführung des gestuften Bachelor- und Mastersystems zu erklären ist, sondern sich als dauerhaft erweist in Nachbesserungen von Studienreformen, regelmäßigen Akkreditierungen und Reaktionen auf neue rechtliche Bedingungen in vielerlei Hinsicht. Somit ergibt sich für die Hochschulprofessionellen eine weitere – die letzte hier zu nennende – Herausforderung: Sich ständig mit kontinuierlich diskontinuierlichen Aufgaben und Tätigkeiten sowie breiter werdender Klientel der Universitäten auseinanderzusetzen zu müssen; regelmäßig sind eine Erweiterung der Expertise und eine Anpassung an Neues erforderlich. Die Erweiterung der Expertise aufgrund von Neuem reicht von Einarbeitung in neue Gesetzes- und Anordnungstexte in der Entwicklungsplanung über veränderte Techniken in der Studien- und Sozialberatung einer immer heterogeneren Studierendenpopulation bis zur Implementierung eines neuen Qualitätsmanagements aufgrund der Systemakkreditierung.

All diese Beispiele zeigen, dass neben der Einführung und Verdauerung neuer Maßnahmen die regelmäßige Überarbeitung bzw. Ergänzung der Betätigungsfelder und Expertise von Hochschulprofessionellen dauerhaft gefordert ist. Sie zeigen auch, dass durch die Rahmungsbedingungen von NPM und Aufgaben von Hochschulen im Allgemeinen und Lehre und Studium im Besonderen viele Anhaltspunkte für die Entwicklung der Hochschulprofessionen zu finden sind. Somit haben sie in gewissem Sinn eine Rolle als »change agents«. Wohin die Entwicklung führt, ist schwierig zu prognostizieren. Anzunehmen ist jedoch, dass die NPM-Reformen und die Entwicklungen im Bereich Lehre und Studium, bereits gegenwärtig und auch zukünftig, Rückkoppelungseffekte beziehungsweise gegenseitige Verstärkereffekte erzeugen. Aufgrund dieser Dynamik ist es wahrschein-

lich, dass die Funktionsbereiche von Hochschulprofessionellen sich zugleich konsolidieren und weiter zunehmen.

13.5 Hochschulprofessionelle im europäischen Vergleich

Die Zunahme von Berufsrollen für Hochschulprofessionelle und die wachsende Bedeutung dieser Berufsgruppe im Alltag der Universitäten ist kein spezifisches Phänomen des deutschen Hochschulsystems. Bereits bei der Interpretation der Ergebnisse von schriftlichen Befragungen und Interviews, die im Rahmen dieser Studie durchgeführt worden sind, ist immer wieder auf Konzepte und Ergebnisse von Studien hingewiesen worden, die sich auf andere Länder konzentrierten bzw. vergleichend angelegt waren; auch wurde auf übergreifende Konzeptionen verwiesen, die helfen können, die Rahmenbedingungen zu erklären, die zur Zunahme und zum Bedeutungswachstum von Hochschulprofessionellen beigetragen, wie zum Beispiel die Expansion der Hochschulsysteme sowie die wachsende Komplexität in den Anforderungen an die Hochschulen und insbesondere einschneidende Veränderungen im Steuerungssystem.

Daher ist im Rahmen dieses Projekts die Situation von Hochschulprofessionellen in anderen Ländern thematisiert worden. Dies sollte helfen zu erklären, in welchem Maße die in Deutschland zu beobachtende Situation generell als typisch für Hochschulprofessionelle angesehen werden kann beziehungsweise sehr spezifisch ist und besonderen Bedingungen geschuldet ist.

In den USA sind Hochschulprofessionen seit Jahrzehnten stark expandierte und fest etablierte Berufsgruppen. Die Erfahrungen in den USA haben zweifellos die Entwicklungen in Europa beeinflusst – durch das Beispiel, welches Potenzial in der Etablierung solcher Berufsgruppen liegen kann, und in der Diskussion, welche Anforderungen sich durch ein starkes Hochschulmanagement ergeben. Dennoch zeigt bereits ein erster Blick auf die Situation in europäischen Ländern, dass nirgends versucht worden ist, die Situation in den USA zu »kopieren«. An den amerikanischen Universitäten erscheint die »administration« – im Gegensatz zu den europäischen Ländern – so stark der strategisch orientierten Leitung zugeordnet, dass Spannungen zwischen Routine-Verwaltung und offener Gestaltung durch die Hochschulprofessionellen nicht zur Diskussion stehen; es ist kein Zu-

fall, dass Hochschulprofessionelle oft als »middle-level administrators« bezeichnet werden. Auch ist die Zahl der Hochschulprofessionellen in den USA so groß, wie sie selbst die größten Protagonisten einer Expansion dieser Berufsgruppe in europäischen Ländern nicht annähernd erwägen würde. Beides, die hohe Zahl der Hochschulprofessionellen und ihre feste Einbindung in ein machtvolleres strategisches Management, führen auch dazu, dass ihre beruflichen Leistungen stärker an dem Ideal ausgerichtet sind, den Wissenschaftler(inne)n viele Leistungen abzunehmen – oder sie aus manchen Funktionsbereichen »herauszuhalten«. So ist auch nicht überraschend, dass in der wissenschaftlichen Literatur zur Rolle von Hochschulprofessionellen vor allem in den USA hervorgehoben wird, dass viele Wissenschaftler(innen) deren Tätigkeit als Bedrohung ihrer Berufsrolle empfinden (so z. B. Rhoades 1998).

Daher bietet sich zum Verständnis der Situation von Hochschulprofessionellen in Deutschland eher ein Vergleich mit europäischen Ländern an. Denn – das zeigt bereits ein erster Blick – trotz vielerlei Unterschiede im Verständnis von Hochschulmanagement, in den Vorstellungen über die Berufsrollen von Wissenschaftler(inne)n an Universitäten und in der jungen Geschichte der Berufsgruppe der Hochschulprofessionellen gilt für die europäischen Länder, dass Hochschulprofessionelle ihre Gestaltungschancen in relativ offenen Rahmenbedingungen eher aus einer Position von Machtarmut und Anerkennungsgewinnender Expertise aufzubauen haben. So ist im Rahmen dieses Projekts die Situation von Hochschulprofessionellen in – neben Deutschland – sechs weiteren europäischen Ländern – Frankreich, Großbritannien, den Niederlanden, Norwegen, Österreich und Polen – mit Hilfe der vorliegenden Literatur und in drei dieser Länder – Großbritannien, den Niederlanden und Österreich – ergänzend durch eingehende Fallstudien an einzelnen Universitäten aufgearbeitet worden.

Hochschulprofessionelle sind heute zahlreich und spielen eine bedeutende Rolle vor allem in den europäischen Ländern, in denen einige Hochschulprofessionen bereits etabliert waren, bevor sich in jüngster Zeit – etwa seit den 1980er Jahren – Fragen eines neuen Steuerungssystems und einer stärkeren Professionalität die hochschulpolitischen Diskussionen ausprägen begannen. Eine frühzeitige Entwicklung ist zum Beispiel in Großbritannien und den Niederlanden in den Bereichen Studienberatung und didaktische Unterstützung festzustellen.

Eine Rolle spielen aber auch noch frühere Entwicklungen des Hochschulsystems. In den Ländern, in denen sich das Leitbild einer engen Ver-

knüpfung von Forschung und Lehre an Universitäten durchgesetzt hat, wird die Hochschullehrerrolle eher als breit und einflussreich für die beiden Kernfunktionen gesehen; dort waren die Vorbehalte größer und die tatsächlichen Schritte in Richtung einer Etablierung von Rollen von Hochschulprofessionellen mit bedeutsamen Gestaltungsaufgaben zurückhaltender. In anderen Ländern, in denen die Verknüpfung von Forschung keine so hohe Priorität hatte – sie mögen als prä-humboldtianisch oder post-humboldtianisch bezeichnet werden (siehe Schimank und Winnes 2000) –, trafen Ansätze zu einem Aufbau einer Profession zwischen der Regelverwaltung und den Kernfunktionen der Universität auf eine größere Akzeptanz.

Unabhängig davon, ob das historisch seit Langem vorgezeichnet ist und in neuerer Zeit entsprechende Akzente hervortraten – der Ausbau von Positionen und die Funktionsstärkung von Hochschulprofessionellen ist vor allem in den europäischen Ländern besonders vorangeschritten, in denen der Stellenwert der Lehre stark betont wird. Das gilt nicht allein für Aufgabenbereiche, die eng mit der Lehre verbunden sind (etwa Studienberatung und Studiengangentwicklung), sondern auch für den Ausbau management-unterstützender Berufsrollen.

Oft waren es besondere Akzente nationaler Hochschulpolitiken, die den Ausbau von Positionen für Hochschulprofessionelle in ausgewählten Bereichen nach sich zogen, so in Großbritannien und den Niederlanden verschiedene Kampagnen zur Steigerung der Lehrbefähigung von Wissenschaftler(inne)n und für eine bessere Beratung und Versorgung der Studierenden. In Österreich stellte das Universitätsgesetz von 2002 so tiefgreifende neue Anforderungen an das strategische Management, dass mehr Positionen von Hochschulprofessionellen im Qualitätsmanagement, in der institutionsbezogenen Hochschulforschung und in einigen anderen Bereichen als unabdingbar erschienen.

Nationale Regelwerke spielen eine Rolle, ob die Hochschulprofessionellen organisatorisch in einer diffusen Lage oder ob sie eindeutig in die Institutionsstruktur eingeordnet sind. In manchen Ländern sind allerdings stabile Berufsrollen nur in ausgewählten Funktionsbereichen vorgesehen, während in anderen Bereichen eine entsprechende Stabilität nicht gegeben ist. Hier ist auch zu berücksichtigen, dass in manchen Ländern verschiedene Services für Studierende überwiegend außerhalb der Hochschulen angesiedelt sind (zum Beispiel in Frankreich), während sie in anderen Ländern eindeutig Aufgabe der Universitäten sind.

Die Entwicklung von Aufgaben der Hochschulprofessionellen hängt auch stark von den vorherrschenden Finanzierungsmodi des Hochschulsystems ab. Je weniger die Universitäten auf öffentliche Gelder angewiesen sind und je mehr sie von der Einwerbung von Mitteln im Wettbewerb abhängen, desto mehr wird auf die besondere Expertise und die professionellen Leistungen von Hochschulprofessionellen Wert gelegt.

Die Aufgabenstellung der Hochschulprofessionellen und ihre Stellung zwischen Management und Wissenschaft hängt auch stark von den institutionellen Strategien ab: Wenn die Hochschulleitungen größere Veränderungen durchzusetzen beabsichtigen, so wird von den Hochschulprofessionellen eher erwartet, regel- und machtgestützt zur Durchsetzung beizutragen; wenn dagegen solche institutionellen Strategien weniger ausgeprägt sind, hängt die Gestaltungschance der Hochschulprofessionellen eher von überzeugender Expertise unter machtarmen Bedingungen ab. Hier sind Unterschiede zwischen Strategien der einzelnen Universitäten bedeutender als nationale Kontexte.

Übergreifend lässt sich für die europäischen Länder erstens feststellen, dass die Hochschulprofessionellen im Hinblick auf die Lehre in erster Linie Aufgaben übernehmen, die neben das übliche Aufgabenportfolio der Wissenschaftler(innen) treten. Funktionsüberschneidungen und diesbezügliche Spannungen beherrschen nicht das Bild. Zweitens haben – trotz gradueller Unterschiede – die Hochschulprofessionellen in allen untersuchten europäischen Ländern relativ offene Aufgabenbereiche zu bewältigen, die Professor(inn)en als einflussreichere Statusgruppe zu akzeptieren, sich Anerkennung durch Expertise aufzubauen und Gestaltungsmöglichkeiten eher in offener Kommunikation statt auf der Basis zugewiesener institutioneller Macht zu gewinnen.

13.6 Abschließende Überlegungen

Die hier vorgelegte Studie zur Situation von Hochschulprofessionellen (im Alltag von Beteiligten als HOPRO-Untersuchung bezeichnet) hat nicht nur einen erstmaligen, aktuellen Überblick zur Situation der HOPROS vorweggenommen, sondern auch versucht, die Situation in eine Entwicklung von neueren Dynamiken des Hochschulsystems einzuordnen: Die Expansion der Studierendenzahlen, die Anforderungen der Bologna-Reform, die

Veränderungen im Steuerungssystem ordnete diese – nicht komplett neue, aber in ihrer Qualität und in ihrem Ausmaß – neue Entwicklung der Berufe der Hochschulprofessionellen in die aktuellen Umsetzungen von Reformen an Hochschulen, zum Beispiel Bologna-Implementierung und New Public Management, ein. Damit ist die Frage aufgeworfen, wie Veränderungen der Rahmenbedingungen die Tätigkeiten und die Rollen der Hochschulprofessionellen beeinflusst haben. Umgekehrt ist auch gefragt worden, was die Hochschulprofessionellen an Gestaltung der Universitäten bewirkt haben. Als hochqualifizierte Virtuosen des Unbestimmten – analog zu Wissenschaftler(inne)n – gestalten sie eine der wissensbasierten und auf Expertenwissen aufbauenden Organisationsform Universität entsprechend charakteristische Rolle mit nur bedingt klar umrissenen und konstant-inkonstanten multiplen Aufgaben und Tätigkeiten. Dabei sind sie formal machtlose Gestalter(inne)n der Wissenschaftslandschaft innerhalb von Universitäten, wodurch sie selbst zu Prototypen einer neuen Verwaltung – neu in Abgrenzung zur alten Ministerialbürokratie und Routineverwaltung – im Sinne der post-bürokratischen Organisation von Universitäten werden.

Die kontinuierlich diskontinuierliche Arbeitssituation von Hochschulprofessionellen im Wissenschaftsgetöse zeichnet sich durch eine (dauerhafte) transitorische Existenz aus, die sich in Diskrepanz zum Sicherheitsbedürfnis bei Stellen, Karrieren usw. manifestiert. Offen bleiben muss dabei die Frage, ob sie ein (eigenes) Bestreben nach Sicherheit in der Verwaltung als Angestellte mit (dann) festgeklopften kleinen Bereichen für Beratungs- und Managementrollen entwickeln, oder ob sie eine unsichere Stabilisierung in der Organisation als Mittler(innen) mit vermischtem Wissenschafts- und Verwaltungsportfolio erreichen, welche sich durch gestalterisches Handeln auszeichnet, d.h. anschieben, befördern und finalisieren, sozusagen als Träger(innen) der Durchführung anspruchsvoller Aufgaben; denkbar ist auch eine Kombination der beiden Szenarien von Sicherheit und Unsicherheit.

Damit sind durch die Ergebnisse der HOPRO-Untersuchung auch vielfältige Fragen zur personellen Entwicklung und organisationalen Gestaltung von Hochschulen aufgeworfen: Was wird der dauerhafte Platz von Hochschulprofessionellen in der Universität sein? Wie werden sich Karrieren verfestigen, die in vieler Hinsicht eine neue Art von Verwaltung spiegeln, aber in den Tätigkeiten aufgrund der Unbestimmtheit und des Problemlösungscharakters eher dem Arbeiten im Wissenschaftsgetöse entspre-

chen? Was ist schließlich die beschäftigungspolitische Antwort auf Rollen, die durch hohen Einfluss durch Expertise und zugleich durch Machtlosigkeit im Hinblick auf eigenständige Durchsetzung gekennzeichnet sind? So kann eine Bestandsaufnahme zu einer sich schnell entwickelnden Berufsgruppe nur mit der offenen Frage enden, was Bestand haben, was an Angebahntem sich konsolidieren wird und was sehr bald an grundlegenden Veränderungen zu erwarten ist.

Literatur

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abbott, A. (1991). »The order of professionalization: An empirical analysis.« *Work and Occupations*, 18(4), 355–384.
- Abels, H. (2008). »Identitäten.« In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch für Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 503–529.
- Adamczak, W., Debusmann, R., Krause, E. und Merkator, N. (2007). *Traumberuf ForschungsreferentIn?* Kassel: Jenior.
- Adams, M. (2003). »The reflexive self and culture: a critique.« *British Journal of Sociology*, 54(2), 221–238.
- Akkreditierungsrat (2012). Funktionsweise des Systems. Website. <http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=9#systemakkreditierung>, Stand vom 17. Juni 2013.
- Alexander, J. C. (1996). »Critical reflections on »reflexive modernization«.« *Theory Culture Society*, 13, 133–138.
- Altbach, P. (2002). »Research and training in higher education: The state of the art.« *Higher Education in Europe*, 27(1/2), 153–168.
- Altenschmidt, K., Miller, J. und Stark, W. (Hrsg.) (2009). *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Amaral, A., Jones, G. A. und Karseth, B. (Hrsg.) (2002). *Governing higher education. National perspectives on institutional governance*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ammann, T. (2004). *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amtsberg, S. (2006). »Dekanatsreferenten als Schnittstelle.« *Hochschule Innovativ* 16, S. 14–15.

- Arbeitskreis der Kanzlerinnen und Kanzler der Universitäten Deutschlands (2008). Personalmittelbudgetierung. Pdf-Dokument. http://www.uni-kanzler.de/file-admin/Dateien/Pressemitteilung_Personalmittelbudgetierung.pdf, Stand vom 7. Juni 2013.
- Aretz, H.-J. (2004). »Ökonomischer Liberalismus, postmodernes Diversity Management in Unternehmen und der Geist des Kapitalismus.« *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 29(3), 3–23.
- Argyris, C. und Schön, D. A. (2008). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Astin, A. W. und Sax, L. J. (1998). »How undergraduates are affected by service participation.« *Journal of College Student Development*, 39(3), 251–263.
- Auferkorte-Michaelis, N. (2008). »Innerinstitutionelle Hochschulforschung – Balanceakt zwischen nutzenorientierter Forschung und reflektierter Praxis.« In K. Zimmermann, M. Kamphans und S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87–96.
- Augenstein, H. (1991). »Studienvorbereitung und Studienzeit.« In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Perspektiven der Studienberatung. Fachtagung der Hochschulrektorenkonferenz, Konstanz, 22. - 24. August 1990*, Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, S. 147–162.
- Baden-Württemberg Stiftung (2012). Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre. Website. [http://www.bwstiftung.de/index.php?id=401undtx_tt_news\[tt_news\]=651](http://www.bwstiftung.de/index.php?id=401undtx_tt_news[tt_news]=651), Stand vom 11. November 2012.
- Banscherus, U., Gulbis, A., Himpele, K. und Staack, S. (2009). Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Online-Dokument: http://www.gew.de/Binaries/Binary92366/090903_Bologna-Endfassung_final-WEB.-pdf, Stand vom 17. Mai 2013.
- Banscherus, U., Himpele, K. und Staack, S. (2011). »Die soziale Dimension: Der blinde Fleck im Bologna-Prozess.« *die hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, (1), 142–154.
- Barley, S. und Kunda, G. (2001). »Bringing work back in.« *Organization Science*, 12(1), 76–95.
- Barley, S. und Tolbert, P. (1991). Introduction: At the intersection of organizations and occupations [Electronic version]. Online-Dokument: <http://digital-commons.ilr.cornell.edu/articles/443>, Stand vom 3. Juni 2013.
- Barnett, R. und Middlehurst, R. (1993). »The lost profession.« *Higher Education in Europe*, 18(2), 110–118.
- Battis, U. (2009). »Das Amt des Universitätskanzlers: Ein Auslaufmodell?« *Die Öffentliche Verwaltung*, (13), 518–522.
- Becher, T. und Kogan, M. (1992). *Process and structure in higher education*. London: Routledge.
- Beck, U. und Brater, M. (1978). *Berufliche Arbeitsteilung und soziale Ungleichheit*. Frankfurt a. M., New York: Campus.

- Beck, U., Brater, M. und Daheim, H. (1980), *Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*. Reinbek: Rowohlt.
- Becker, H. S. und Carper, J. (1972), »Elemente der Berufsidentifikation.« In T. Luckmann und W. M. Sprondel (Hrsg.), *Berufssoziologie*. Köln: Kiepenheuer und Witsch, S. 263–275.
- Becker, F., Krücken, G. und Wild, E. (Hrsg.) (2012), *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Becker, H. S. und Strauss, A. L. (1972), »Karriere, Persönlichkeit und sekundäre Sozialisation.« In T. Luckmann und W. M. Sprondel (Hrsg.), *Berufssoziologie*. Köln: Kiepenheuer und Witsch, S. 355–372.
- Beer, S. (1981), *Brain of the firm*. Chichester: Wiley.
- Beer, S. (1985), *Diagnosing the system for organizations*. Chichester: Wiley.
- Bell, D. (1973), *The coming of post-industrial society*. New York: Basic Books.
- Bendle, M. F. (2002), »The crisis of identity in high modernity.« *British Journal of Sociology*, 53(1), 1–18.
- Bentley, P. J. und Kyvik, S. (2012), »Academic work from a comparative perspective: a survey of faculty working time across 13 countries.« *Higher Education*, 63(4), 529–547.
- Bergen Communiqué (2005). Online: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf, Stand vom 21. Juni 2013.
- Berger, P. L. und Luckmann, T. (1989), *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Berlin Kommunique (2003), Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen., Online: http://www.bmbf.de/pubRD/berlin_communique.pdf, Stand vom 17. Juni 2013.
- Berufsverband der StudienberaterInnen und Studienberater von Baden-Württemberg (1992), Grundlagen einer professionellen Studien-/ Studentenberatung an der Hochschule. Online: <http://www.bsbawue.de/resources/profi.pdf>, Stand vom 19. Juni 2013.
- Bhaskar, R. (1978), *A realist theory of science*. New York: The Harvester Press.
- Bittlingmayer, U. H. (2001), »Spätkapitalismus« oder »Wissensgesellschaft«? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (36), 15–23.
- Bloch, R. und Würmann, C. (2009), Vermessen? Qualitätsmessung und Evaluation von Hochschullehre. Online: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/id=1124undtype=diskussionen>, Stand vom 17. Mai 2013.
- Blümel, A. (2008), Professionalising administrative middle management in universities? Conceptual framework and preliminary findings for Germany and selected European countries. Paper presented at the Eurodocs Conference at CIPES in Porto, 2008.
- Blümel, A., Kloke, K. und Krücken, G. (2010), Hochschulkanzler in Deutschland: Ergebnisse einer hochschulübergreifenden Befragung. Online-Dokument:

- <http://www.foev-speyer.de/hochschulprofessionalisierung/pdfs/Bericht%20Befragung%20Hochschulkanzler%20in%20D.pdf>, Stand vom 8. Mai 2013.
- Blümel, A., Kloke, K., Krücken, G. und Netz, N. (2010), »Restrukturierung statt Expansion. Entwicklung im Bereich des nichtwissenschaftlichen Personals an deutschen Hochschulen.« *die hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, (2), 154–172.
- Blümel, A., Kloke, K. und Krücken, G. (2011), »Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement in Deutschland.« In A. Langer und A. Schröer (Hrsg.), *Professionalisierung im Nonprofit Management*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105–131.
- Bode, I. (2010), »Die Malaise der Krankenhäuser.« *Leviathan*, 38(2), 189–211.
- Bogumil, J. und Heinze, R. (Hrsg.) (2009), *Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz*. Berlin: edition sigma.
- Bologna Declaration (1999). Online: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf, Stand vom 21. Juni 2013.
- Boltanski, L. und Chiapello, E. (2001), »Die Rolle der Kritik in der Dynamik des Kapitalismus und der normative Wandel.« *Berliner Journal für Soziologie*, 11(4), 459–477.
- Boltanski, L. und Chiapello, É. (2006), *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Bolte, K. M., Beck, U. und Brater, M. (1988), »Der Berufsbegriff als Instrument soziologischer Analyse.« In K. M. Bolte (Hrsg.), *Mensch, Arbeit und Betrieb. Beiträge zur Berufs- und Arbeitskräfteforschung*. Weinheim: VCH-Verlagsgesellschaft, S. 39–54.
- Bourdieu, P. (1983), »Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.« In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Otto Schwartz, S. 183–198.
- Bourdieu, P. (1988), *Homo Academicus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Braun, D. und Merrien, F.-X. (Hrsg.) (1999), *Towards a new model of governance for universities? A comparative view*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Braun, D. und Merrien, F.-X. (1999), »Governance of universities and modernisation of state: Analytical aspects.« In D. Braun und F.-X. Merrien (Hrsg.), *Towards a new model of governance for universities? A comparative view*. London: Jessica Kingsley Publishers, S. 9–33.
- Breitbach, M. (2005), »Kurator, Kanzler, Vizepräsident – ein deutscher Irrweg?« In J. Heß und D. Leuze (Hrsg.), *Die janusköpfige Rechtsnatur der Universität – ein deutscher Irrweg? Symposium für den Kanzler a.D. der Eberhard Karls Universität Tübingen Prof. Dr. Dr. h.c. Georg Sandberger*. Tübingen, S. 119–139.
- Bingle, R. G. und Hatcher, J. A. (2000), »Institutionalization of service learning in higher education.« *Journal of Higher Education Policy and Management*, 71(3), 273–290.

- Bröckling, U. (2007), *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brunsson, N. und Sahlin-Andersson, K. (2000), »Constructing organizations: The example of public sector reform.« *Organization Studies*, 21(4), 721–746.
- Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area 2010. Online: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf, Stand vom 21. Juni 2013.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (vom 10. November 2010). *Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre*.
- Bundesverfassungsgericht (BVerfG) (2012), *Leitsätze zum Urteil des Zweiten Senats 14. Februar 2012. 2 BvL 4/10*.
- Castells, M. (1997), *The information age: economy, society and culture. The power of identity*. Oxford: Blackwell.
- Chan, S. S. (1993), »Changing roles of institutional research in strategic management.« *Research in Higher Education*, 34(5), 533–549.
- Chickering, A. W. und Reisser, L. (1993), *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Clarke, T. und Clegg, S. (2000), »Management paradigms for the new millennium.« *International Journal of Management Reviews*, 2(1), 45–64.
- Coaldrake, P. (2000), »Rethinking academic and university work.« *Higher Education Management and Policy*, 12(3), 7–30.
- Cohen, M. D., March, J. G. und Olsen, J. P. (1972), »A garbage can model of organizational choice.« *Administrative Science Quarterly*, 17, 1–25.
- Collins, R. (1990), »Market closure and the conflict theory of the professions.« In M. Burrage und R. Torstendahl (Hrsg.), *Professions in theory and history. Rethinking the study of the professions*. London u.a.: Sage Publications, S. 24–43.
- Combe, A. und Helsper, W. (Hrsg.) (1996), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Conway, M. und Dobson, I. (2003), »Fear and loathing in university staffing.« *Higher Education Management and Policy*, 15(3), 123–133.
- Crozier, M. und Friedberg, E. (1993), *Die Zwänge kollektiven Handelns. Über Macht und Organisation*. Frankfurt a. M.: Hain.
- Czarniawska, B. und Joerges, B. (1996), »Travels of ideas.« In B. Czarniawska und G. Sevón (Hrsg.), *Translating organizational change*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 13–48.
- Daheim, H. (1970), *Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns*. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Daheim, H. (1973), »Professionalisierung: Begriff und einige latente Makrofunktionen.« In G. Albrecht, H. Daheim und F. Sack (Hrsg.), *Soziologie; Sprache, Bezug zur Praxis, Verhältnis zu anderen Wissenschaften. René König zum 65. Geburtstag*. Hrsg. von Günter Albrecht, Hansjürgen Daheim [und] Fritz Sack. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 232–249.

- de Boer, H., Enders, J. und Schimank, U. (2007), »On the way towards new public management? The governance of university systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany.« In D. Jansen (Hrsg.), *New forms of governance in research organizations – disciplinary approaches, interfaces and integration*. Dordrecht: Springer S. 37–152.
- de Boer, H., Enders, J. und Leisyte, L. (2007), »Public sector reform in Dutch higher education: The organizational transformation of the university.« *Public Administration*, 85(1), 27–46.
- Deem, R. (1998), »New managerialism« and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom.« *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), 47–70.
- Deem, R. (2006), »Changing research on the management of higher education: Can research permeate the activities of manager-academics?« *Higher Education in Europe*, 60(3), 203–228.
- Deleuze, G. (1990), Unterhandlungen 1972-1990. Post-scriptum sur les sociétés de contrôle. Online: http://infokiosques.net/imprimersans2.php3?id_article=214, Stand vom 24. Juni 2013.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2012), Ausschreibung - Innovationen in der Lehre: die internationale Dimension in der Lehre erfolgreich stärken. Online: <http://www.daad.de/hochschulen/internationalisierung/innovationen-in-der-lehre/17115.de.html>, Stand vom 11. November 2012.
- DiMaggio, P. J. und Powell, W. W. (1991), »The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields.« In P. J. DiMaggio und W. W. Powell (Hrsg.), *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press, S. 63–82.
- Djelic, M.-L. und Sahlin-Andersson, K. (Hrsg.) (2006), *Transnational governance. Institutional dynamics of regulation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dobson, I. (2000), »Them and us« - general and non-general staff in higher education.« *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22(2), 203–210.
- Dods, R. F. (1997), »An action research study of the effectiveness of problem-based learning in promoting the acquisition and retention of knowledge.« *Journal of the Education of the Gifted*, 20(4), 423–437.
- Dohmen, D. und Henke, J. (2011), »Wirksamkeit von Anreiz- und Steuerungssystemen der Länder auf die Qualität der Hochschullehre.« In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis*. Gütersloh: CHE, S. 240–256.
- Dressel, P. L. (1971), *Institutional research in the university. A handbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Edelmann, D. und Tippelt, R. (2004), »Kompetenz – Kompetenzmessung: ein (kritischer) Überblick.« *Durchblick*, (3), 7–10.
- Edelstein, W. und de Haan, G. (2004), »Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule. Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum.« In Heinrich-Böll-

- Stiftung (Hrsg.), *Selbstständiges Lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 130–187.
- Ehrenberg, R. (2005), »Why universities need institutional researchers and institutional researchers need faculty members more than both realize.« *Research in Higher Education*, 46(3), 349–363.
- El-Khawas, E. (2000), »Research, policy and practise: assessing their actual and potential linkages.« In U. Teichler und J. Sadlak (Hrsg.), *Higher education research. Its relationship to policy and practice*. Oxford: Pergamon und IAU Press, S. 37–44.
- Elliot, P. (1972), *The sociology of professions*. London: Macmillan.
- Enders, J. (2011), *HOPRO - Fallstudien England*. Enschede: CHEPS.
- ENQA – the European Association for Quality Assurance in Higher Education (2009), Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area. Online: [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf), Stand vom 17. Juni 2013.
- Epstein Cynthia F. (1992), »Tinkerbells and pinups. The construction and reconstruction of gender boundaries at work.« In M. Lamont und M. Fournier (Hrsg.), *Cultivating differences: Symbolic boundaries and the making of inequality*. Illinois: University of Chicago Press, S. 232–256.
- Erikson, E. H. (1991), *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Erpenbeck, J. und von Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2007a), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, J. und von Rosenstiel, L. (2007b), »Einführung« In J. Erpenbeck und L. von Rosenstiel (Hg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. S. XVII.
- European Higher Education Area (2012), Bucharest Communiqué. Online: <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>, Stand vom 21. Juni 2013.
- Evett, J. (2003), »Professionalization and professionalism. Explaining professional performance initiatives.« In H. Mieg und M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelle Leistung - professional performance. Positionen der Professionssoziologie*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 49–70.
- Evett, J. (2009), »New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences.« *Comparative Sociology*, 8(2), 247–266.
- Exworthy, M. und Halford, S. (Hrsg.) (1999), *Professionals and the new managerialism in the public sector*. Buckingham: Open University Press.
- Farrell, J. (1984), »Institutional Research and decision making. A bibliographic essay.« *Research in Higher Education*, 20(3), 295–308.
- Feldman, M. S. und March, J. G. (1988), »Information in organizations as signal and symbol.« In J. G. March (Hrsg.), *Decisions and organizations*. Cambridge: Basil Blackwell, S. 410–428.
- Fincher, C. (1978), »Institutional research as organizational intelligence.« *Research in Higher Education*, 2(8), 189–192.

- Fincher, C. (1987), »Improving institutional memory.« *Research in Higher Education*, 26(4), 431–435.
- Fincher, C. (1996), »Institutional change and evaluation.« *Research in Higher Education*, 37(4), 503–507.
- Fippinger, F. (1991), »Perspektiven der Studienberatung.« In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Perspektiven der Studienberatung. Fachtagung der Hochschulrektorenkonferenz, Konstanz, 22. - 24. August 1990*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, S. 5–11.
- Fischer, A., König, K. und Quaißer, G. (2012), Vertragsförmige Vereinbarungen und Modelle der leistungsorientierten Mittelvergabe in der externen Hochschulsteuerung. Website. www.hof.uni-halle.de/steuerung/vertrag2012.htm, Stand vom 17. Mai 2013.
- Fournier, V. (1999), »The appeal to »professionalism« as a disciplinary mechanism.« *Sociological Review*, 47(2), 280–307.
- Fox, A. (1974), *Beyond contract: work, power and trust relations*. London: Faber.
- Frackmann, E. (1997), »Research on higher education in Western Europe. From policy advice to self-reflection.« In J. Sadlak und P. G. Altbach (Hrsg.), *Higher education research at the turn of the new century. Structures, issues, and trends*. Paris, New York: UNESCO Pub.; Garland Publishers, S. 107–136.
- Frank, D. J. und Meyer, J. W. (2002), »The profusion of individual roles and identities in the postwar period.« *Sociological Theory*, 20(1), 86–105.
- Franz, A., Lathan, M. und Schuster, R. (2011), *Skalenhandbuch für Untersuchungen der Lehrpraxis und der Lehrbedingungen an deutschen Hochschulen*. Halle/Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Freidson, E. (1973), *The professions and their prospects*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Freidson, E. (1983), »The theory of professions: State of the art.« In R. Dingwall und P. Lewis (Hrsg.), *The sociology of professions: Doctors, lawyers and others*. London: Macmillan Press, S. 19–37.
- Freidson, E. (1984), »The changing nature of professional control.« *Annual Review of Sociology*, 10, 1–20.
- Freidson, E. (2001), *Professionalism. The third logic*. Chicago: University of Chicago Press.
- Frey, H.-P. und Hausser, K. (Hrsg.) (1987), *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung*. Stuttgart: Enke.
- Fumasoli, T., Goastellec, G. und Kehm, B. M. (2013), *Academic careers in Europe. Trends, challenges, perspectives*. Dordrecht: Springer-Verlag (im Druck).
- Fusarelli, L. D. (2002), »Tightly coupled policy in loosely coupled systems. Institutional capacity and organizational change.« *Journal of Educational Administration*, 40(6), 561–575.
- Gallagher, S. A. (1997), »Problem-based learning: Where did it come from, what does it do, and where is it going?« *Journal of the Education of the Gifted*, 20(4), 332–362.

- Gallagher, S. A., Stepien, W. J. und Rosenthal, H. (1992), »The effects of problem-based learning on problem solving.« *Gifted Child Quarterly*, 36(4), 195–200.
- Gerber, S., Bogumil, J., Heinze, R. und Grohs, S. (2009), »Hochschulräte als neues Steuerungsinstrument.« In J. Bogumil und R. Heinze (Hrsg.), *Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz*. Berlin: edition sigma, S. 93–122.
- Gergen, K. J. (1971), *The concept of self*. New York [u.a.]: Holt, Rinehart and Winston.
- Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V. (GIBeT) (o. J.), Das Fortbildungszertifikat der GIBeT. Online: <http://www.gibet.de/fortbildungszertifikat.html>, Stand vom 16. Januar 2013.
- Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen vom 23. Dezember 2009. *Hessisches Hochschulgesetz und Gesetz zur Änderung des TUD-Gesetzes sowie weiterer Rechtsvorschriften vom 14. Dezember 2009. (HSchulG HE)*.
- Giddens, A. (1991), *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Glennerster, H. (1991), »Quasi-markets for education?« *The Economic Journal*, 101(408), 1268–1276.
- Goffman, E. (1983), »The interaction order.« *American Sociological Review*, 48(1), 1–17.
- Goldschmidt, D., Teichler, U. und Webler, W.-D. (Hrsg.) (1984). *Forschungsgegenstand Hochschule*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Goode, W. J. (1957), »Community within the community: The professions.« *American Sociological Review*, 22, 194–200.
- Goode, W. J. (1969), »The theoretical limits of professionalization.« In A. Etzioni (Hrsg.), *The semi-profession and their organization*. New York: Free Press, S. 266–313.
- Gornall, L. (1999), »New professionals: Change and occupational roles in higher education.« *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 3(2), 44–49.
- Gornitzka, Å. (2008), »Norway: The growing »administration: Towards professionalised university administration?« In B. M. Kehm, E. Mayer und U. Teichler (Hrsg.), *Hochschulen in neuer Verantwortung. Strategisch, überlastet, divers?* Bonn: Lemmens, S. 172–174.
- Gornitzka, Å., Kvyik, S. und Marheim Larsen, I. (1998), »The bureaucratisation of universities.« *Minerva*, 36(1), 21–47.
- Gornitzka, Å. und Marheim Larsen, I. (2004), »Towards professionalisation? Restructuring of administrative work force in universities.« *Higher Education*, 47(4), 455–471.
- Gray, A. und Harrison, S. (2004), *Governing medicine. Theory and practice*. Maidenhead u.a.: Open University Press.
- Großmaß, R. und Püschel, E. (2010), *Beratung in der Praxis. Konzepte und Fallbeispiele aus der Hochschulberatung*. Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Gunkel, S., Freidank, G. und Teichler, U. (Hrsg.) (2003), *Directory der Hochschulforschung. Personen und Institutionen in Deutschland*. Bonn.

- Habermas, J. (1968), *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981), *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1-2*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hanft, A. (Hrsg.) (2001), *Grundbegriffe des Hochschulmanagements*. Neuwied: Luchterhand.
- Hanft, A. (2004), »Berufsbegleitende Studiengänge als neues Geschäftsfeld für Hochschulen am Beispiel der Universität Oldenburg.« In M. Kerres und R. Keil-Slawik (Hrsg.), *Hochschulen im digitalen Zeitalter: Innovationspotenziale und Strukturwandel*. München u.a.: Waxmann-Verlag.
- Hanft, A. (2006), »Professionelles Handeln im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Verwaltung.« *bi-hochschule innovativ*, 4(1), 20–21.
- Hanft, A. (2008), »Bilanz neuer Entwicklungen. Professionelles Handeln im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Verwaltung.« In B. M. Kehm, E. Mayer, U. Teichler (Hrsg.), *Hochschulen in neuer Verantwortung. Strategisch, überlastet, divers?* Bonn: Lemmens, S. 195–198.
- Harré, R. und Madden, E. H. (1975), *Causal powers. A theory of natural necessity*. Oxford: Blackwell.
- Harré, R. und Secord, P. F. (1972), *The explanation of social behaviour*. Oxford: Blackwell.
- Harten, U. (2007), *Physik. Einführung für Ingenieure und Naturwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg und New York: Springer-Verlag.
- Hartmann, H. (1968), »Arbeit, Beruf, Profession.« *Soziale Welt : Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis*, 19(3/4), 193–216.
- Hausser, K. (1989), »Identität.« In G. Endruweit und G. Trommsdorff (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Enke, S. 279–281.
- Heidenreich, M. (1999), »Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung.« In H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen und U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 35–58.
- Heinrichs, W. (2010), *Hochschulmanagement*. Oldenburg: Wissenschaftsverlag GmbH.
- Heisenberg, W. (1926), »Über den anschaulichen Inhalt der quantentheoretischen Kinematik und Mechanik.« *Zeitschrift für Physik*, 13(3), 172–198.
- Heisig, U. (2005), »Professionalismus als Organisationsform und Strategie von Arbeit.« In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–53.
- Heisig, U. und Lütke, W. (2003), »Der schwierige Weg zur Profession. Zur Lage der niedergelassenen psychologischen Psychotherapeuten im Jahr 2 der neuen Zeit.« *Psychotherapeutenjournal*, 1, 7–19.
- Henkel, M. (2005), »Academic identity and autonomy in a changing policy environment.« *Higher Education*, 49(1/2), 155–176.
- Hennig, M. (2006), *Individuen und ihre sozialen Beziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Heß, J. (2000), »Die Geschichte des Universitätskanzlers im Spannungsfeld zwischen Staatsaufsicht und Hochschulautonomie.« *Wissenschaftsrecht*, 33, 332–342.
- Hillmann, K.-H. (2007), *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Kröner.
- Hitzler, R. (1994), »Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch - zur Einleitung.« In R. Hitzler, A. Honer und C. Maeder (Hrsg.), *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 13–30.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004), »Problem-based learning: What and how do students learn?« *Educational Psychological Review*, 16(3), 235–266, Stand vom 17. Mai 2013.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2007), *Wegweiser 2006 Qualitätssicherung an Hochschulen. Positionspapier und Ergebnisse einer Umfrage des Projekts Qualitätssicherung*. Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (2012), Zur Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems – Gestaltung des Institutionellen Qualitätsaudits. Online-Dokument: http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/HRK_Beschluss_MV_Audit_24042012.pdf, Stand vom 17. Juni 2013.
- Hodgson, D. (2005), »Putting on a professional performance. Performativity, subversion and project management.« *Organization*, 12(1), 51–68.
- Hoops, A. (2008), »Erfolgsfaktor für Studierende und Hochschule: Service- und Beratungsangebote der Studentenwerke.« In B. M. Kehm, E. Mayer, U. Teichler (Hrsg.), *Hochschulen in neuer Verantwortung. Strategisch, überlastet, divers?* Bonn: Lemmens, S. 191–193.
- Horst, J. und Bußmann Anne (2003), »Die Stellung des Universitätskanzlers in den Landeshochschulen.« In Anderbrügge, Klaus, Epping, Volker und Löwer Wolfgang (Hrsg.), *Dienst an der Hochschule, Festschrift für Dieter Leuze*. Berlin, S. 291–304.
- Hossler, D., Kuh, G. und Olsen, D. (2001a), »Finding fruit on the vines. Using higher education research and institutional research to guide institutional policies and strategies.« *Research in Higher Education*, 42(2), 211–221.
- Hossler, D., Kuh, G. und Olsen, D. (2001b), »Finding (more) fruit on the vines. Using higher education research and institutional research to guide institutional policies and strategies.« (Part II), *Research in Higher Education*, 42(2), 223–235.
- Hoymann, T. (2010), *Der Streit um die Hochschulrahmengesetzgebung des Bundes. Politische Aushandlungsprozesse in der ersten großen und der sozialliberalen Koalition*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hughes, E. (1958), *Men and their work*. Glencoe: Free Press.
- Hughes, E. (1963), »Professions.« *Daedalus*, 92(4), 655–668.
- Huisman, J. und Pausits, A. (Hrsg.) (2010), *Higher education management and development. Compendium for managers*. Münster: Waxmann-Verlag.
- Hüther, O. (2010), *Von der Kollegialität zur Hierarchie. Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen*. Hamburg: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- In der Smitten, Susanne und Jäger, M. (2012), Ziel- und Leistungsvereinbarungen als Instrument der Hochschulfinanzierung. Online-Dokument: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201216.pdf, Stand vom 10. Juni 2013.
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Kandulla, M., Borchert, L. und Leszczensky, M. (2010), Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. Online-Dokument: http://www.sozialerhebung.de/download/19/Soz19_Haupt_Internet_A5.pdf, Stand vom 19. Juni 2013.
- Jackson, N. (1997), »Academic regulation in UK higher education. Part I - the concept of collaborative regulation.« *Quality Assurance in Education*, 5(3), 120–135.
- Jacob, A. K. und Teichler, U. (2011), *Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung in den Jahren 2007/08*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Jahnke, I. und Wildt, J. (Hrsg.) (2011), *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Jamous, H. und Peloille, B. (1970), »Professions or self-perpetuating systems. Changes in the French university-hospital system.« In J. A. Jackson (Hrsg.), *Professions and professionalization*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 109–152.
- Jenkins, R. (1996), *Social identity*. Abingdon/New York: Routledge.
- Jenkins, R. (2000), »Categorization: Identity, social process and epistemology.« *Current Sociology*, 48(3), 7–25.
- Joas, H. (1992), *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jongbloed, B., Enders, J. und Salerno, C. (2008), »Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda.« *Higher Education*, 56, 303–324.
- Kallenberg, T. (2007), »Strategic innovation in higher education: The roles of academic middle managers.« *Tertiary Education and Management*, 13(1), 19–33.
- Katzensteiner, M., Ferrer-Sama, P. und Rott, G. (2008), *Guidance and counselling in higher education in European Union member states*. Aarhus, Dinamarca: University of Aarhus.
- Kaufmann, B. (2008), »Ergebnisse der HRK-Umfrage zum Stand der Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen 2007.« In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Wegweiser 2008. Qualitätssicherung an Hochschulen*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, S. 5–38.
- Kaufmann, B. (2009), *Qualitätssicherungssysteme an Hochschulen. Maßnahmen und Effekte*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Kehm, B. M. (2006b), »Neue Hochschulprofessionen: die »heimlichen« Manager?« In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Von der Qualitätssicherung der Lehre. Projekt Qualitätssicherung*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, S. 258–265.
- Kehm, B. M. (2006a), »Professionalising management in higher education institutions.« In J. L. N. Audy und M. C. Morosini (Hrsg.), *Inovacao e Empreendedorismo*

- na Universidad/Innovation and entrepreneurialism in the University. Porto Alegre: EDIPUCRS, S. 5–38.
- Kehm, B. M. (2012), »Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? Neue Theorien zur »Organisation Hochschule.« In U. Wilkesmann und C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–25.
- Kehm, B. M. und Lanzendorf, U. (Hrsg.) (2006a), *Reforming university governance. Changing conditions for research in four European countries*. Bonn: Lemmens.
- Kehm, B. M. und Lanzendorf, U. (2006b), *Germany - 16 Länder Approaches to Reform*.
- Kehm, B. M. und Lanzendorf, U. (2007), »The impacts of university management on academic work: Reform experiences in Austria and Germany.« *Management Review*, 18(2), 153–173.
- Kehm, B. M., Mayer, E. und Teichler, U. (2008), »Auf dem Weg zum Ausbau und zur Stabilisierung der Hochschulprofessionen.« In B. M. Kehm, E. Mayer, U. Teichler (Hrsg.), *Hochschulen in neuer Verantwortung. Strategisch, überlastet, divers?* Bonn: Lemmens, S. 22–23.
- Kehm, B. M., Mayer, E. und Teichler, U. (2008), »Resümee der Herausgeber. Auf dem Weg zum Ausbau und zur Stabilisierung der Hochschulprofessionen.« In B. M. Kehm, E. Mayer, U. Teichler (Hrsg.), *Hochschulen in neuer Verantwortung. Strategisch, überlastet, divers?* Bonn: Lemmens, S. 198–200.
- Kehm, B. M., Merkator, N. und Schneijderberg, C. (2010), »Hochschulprofessionelle?! Die unbekannten Wesen.« *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 23–39.
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W. und Sraus, F. (1999), *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kinser, K. (2002), »Faculty at private for-profit universities: The university of Phoenix as a new model?« *International Higher Education*, 28, 13–14.
- Klatetzki, T. und Tacke, V. (Hrsg.) (2005), *Organisation und Profession*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klaus, J. (1991), »Zur Entwicklung der Studienberatung.« In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Perspektiven der Studienberatung. Fachtagung der Hochschulrektorenkonferenz, Konstanz, 22. - 24. August 1990*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, S. 29–53.
- Kloke, K. und Krücken, G. (2012), »Der Ball muss dezentral gefangen werden.« Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung in der Lehre.« In U. Wilkesmann und C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311–324.
- Klumpp, M., Lenk, T. und Vonesch, P. (2004), *Zentrale Aufgabenverteilung in der Alumni-Arbeit*. Gütersloh.
- Klumpp, M. und Teichler, U. (2006), »Experten für das Hochschulsystem. Hochschulprofessionen zwischen Wissenschaft und Administration.« *Hochschule Innovativ* 16, S. 2–3.

- Klumpp, M. und Teichler, U. (2008), »Experten für das Hochschulsystem: Hochschulprofessionen zwischen Wissenschaft und Administration.« In B. M. Kehm, E. Mayer, U. Teichler (Hrsg.), *Hochschulen in neuer Verantwortung. Strategisch, überlastet, divers?* Bonn: Lemmens, S. 169–171.
- Knauff, M. (2007), »Die Hochschulverfassung nach dem nordrhein-westfälischen Hochschulfreiheitsgesetz unter besonderer Berücksichtigung des Vizepräsidenten für den Bereich der Wirtschafts- und Personalverwaltung.« *Wissenschaftsrecht*, 40(4), 380–402.
- Knight, W., Moore, M. und Coperthwaite, C. (1997), »Institutional research: Knowledge, skills, and perceptions of effectiveness.« *Research in Higher Education*, 38(4), 419–433.
- Köck, P. und Ott, H. (1997), *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 3100 Begriffe aus den Bereichen der Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen*. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.
- Kogan, M. (2007), »The academic profession and its interface with management.« In M. Kogan und U. Teichler (Hrsg.), *Key challenges to the academic profession*. Kassel: INCHER-Kassel (Workstattberichte; 65), S. 159–174.
- Kogan, M. und Teichler, U. (2007), »Key challenges to the academic profession and its interface with management: Some introductory thoughts.« In M. Kogan und U. Teichler (Hrsg.), *Key challenges to the academic profession*, Kassel: INCHER-Kassel (Workstattberichte; 65), S. 9–15.
- Kohler, J. (2007), »Akkreditierung von Studienprogrammen oder von institutioneller Prozesssteuerung?« In H.-J. Blanke (Hrsg.), *Bildung und Wissenschaft als Standortfaktoren*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 175–200.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2013), Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Online-Dokument: http://www.buwin.de/site/assets/files/1002/6004283_web_verlinkt.pdf, Stand vom 16. Januar 2013.
- Kottmann, A. (2011), *HOPRO - Fallstudien Österreich*. Enschede: CHEPS.
- Kottmann, A. und Enders, J. (2011), *HOPRO. Trendberichte*. Enschede: CHEPS.
- Kreber, C. (2000), »How university teaching award winners conceptualise academic work: Some further thoughts on the meaning of scholarship.« *Teaching in Higher Education*, 5(1), 61–78.
- Krücken, G. (2003), »Mission impossible? Institutional barriers to the diffusion of the ›third academic mission‹ at German universities.« *International Journal of Technology Management*, 25(1/2), 18–33.
- Krücken, G., Blümel, A. und Kloke, K. (2009), *Towards organizational actorhood of universities: Occupational and organizational change within German university administration*, Speyer: FÖV Speyer (FÖV-Discussion-Paper Nr. 48).
- Krücken, G., Blümel, A. und Kloke, K. (2010), »Hochschulmanagement - Auf dem Weg zu einer neuen Profession?« *WSI Mitteilungen*, (5), 234–241.
- Krücken, G., Blümel, A. und Kloke, K. (2012), »Wissen schafft Management? Konturen der Managerialisierung im Hochschulbereich.« In T. Heinze und G.

- Krücken (Hrsg.), *Institutioneller Wandel der Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krücken, G. und Meier, F. (2006), »Turning the university into an organizational actor.« In G. Drori, J. W. Meyer und H. Hwang (Hrsg.), *Globalization and organization*. Oxford: Oxford University Press, S. 241–257.
- Krücken, G., Meier, F. und Müller, A. (2007), »Information, cooperation, and the blurring of boundaries – Technology transfer in German and American discourses.« *Higher Education*, 53(6), 675–696.
- Krüger, H.-H., Rauschenbach, T., Fuchs, K., Grunert, C., Huber, A., Kleifgen, B., Rostampour, P., Seeling, C. und Züchner, I. (2003), *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001*. Weinheim: Juventa.
- Kuckartz, U. (2010), *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiken, S. und Stefer, C. (2007), *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz (1998), Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge. Online-Dokument: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_12_03-Bachelor-Master-Akkred.pdf, Stand vom 17. Juni 2013.
- Künzel, R. (2010), »Institutionelle Evaluation des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre.« In Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA) (Hrsg.), *Qualitätssicherung in Lehre und Studium. Handbuch zur externen Evaluation an Hochschulen*. Hannover: ZEvA, S. 10–43.
- Künzel, R. (2011), »Reform der externen Qualitätssicherung. Vom Kontrollansatz zur Innovationsförderung.« *Qualität in der Wissenschaft - Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration*, 5(1), 2–8.
- Kuo, H. (2009), »Understanding relationships between academic staff and administrators: An organisational culture perspective.« *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(1), 43–54.
- Kurtz, T. (Hrsg.) (2001), *Aspekte des Berufs in der Moderne*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kurtz, T. (2001), »Form, strukturelle Kopplung und Gesellschaft. Systemtheoretische Anmerkungen zu einer Soziologie des Berufs.« *Zeitschrift für Soziologie*, 30(2), 135–156.
- Kurtz, T. (2003), »Professionen und Wissensberufe. Sind Professionen Wissensberufe, sind alle Wissensberufe Professionen?« *Arbeit*, 12, 5–15.
- Kurtz, T. (2005), *Die Berufsform der Gesellschaft*. Weilerswist: Velbrück.
- Kurtz, T. (2010), »Der Kompetenzbegriff in der Soziologie.« In T. Kurtz und M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–25.
- Lamnek, S. (2005), *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lamont, M. und Molnár, V. (2002), »The study of boundaries in the social sciences.« *Annual Review Sociology*, 28, 167–195.

- Lanzendorf, U. und Pasternack, P. (2009), »Hochschulpolitik im Ländervergleich.« In J. Bogumil und R. Heinze (Hrsg.), *Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz*. Berlin: edition sigma, S. 13–28.
- Larson, M. S. (1977), *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Larson, M. S. (1990), »In the matter of Experts and Professionals, or how impossible it is to leave nothing unsaid.« In M. Burrage und R. Torstendahl (Hrsg.), *Professions in theory and history. Rethinking the study of the professions*. London u. a.: Sage Publications, S. 24–50.
- Lash, S. (1999), *Another modernity. A different rationality*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Le Grand, J. (1991), »Quasi-markets and social policy.« *The Economic Journal*, 101(408), 1256–1267.
- Le Grand, J. (2011), »Quasi-market versus state provision of public services: Some ethical considerations.« *Public Reason*, 3(2), 80–89.
- Le Grand, J. und Bartlett, W. (1993), *Quasi-markets and social policy*. London: Palgrave Macmillan Press.
- Leichsenring, H. (2007), Die Professionalisierung des Fakultätsmanagements. Online: http://www.che.de/downloads/Fakultaetsmanagementbefragung_2006_AP_87.pdf, Stand vom 3. Juni 2013.
- Leichsenring, H. (2009), Befragung zum Fakultätsmanagement 2009. Management im Team. Online-Dokument: http://www.che.de/downloads/CHE_AP_129_Fakultaetsmanagement_Befragung_Bericht_2009.pdf, Stand vom 8. Juli 2013.
- Leisyte, L., Enders Jürgen und de Boer, H. (2009), »The balance between teaching and research in Dutch and English universities in the context of university governance reforms.« *Higher Education*, 58, 619–635.
- Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué 2009 Online: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf, Stand vom 21. Juni 2013.
- Leszczensky, M. und Orr, D. (2004), Staatliche Hochschulfinanzierung durch indikatorengestützte Mittelverteilung. Online-Dokument: http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200402.pdf, Stand vom 17. Mai 2013.
- Light, D. (1974), »Introduction: The structure of the academic professions.« *Sociology of Education*, 47(1), 2–28.
- Linton, R. (1973), »Rolle und Status.« In H. Hartmann (Hrsg.), *Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, S. 310–315.
- Londoner Communiqué (2007). Online: http://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/elearning/2007_London_Communique_German.pdf, Stand vom 21. Juni 2013.
- Lorsch, J. W., Baughman, J. P., Reece, J. und Mintzberg, H. (1978), *Understanding management*. New York: Harper und Row.

- Luckmann, T. und Sprondel, W. M. (Hrsg.) (1972), *Berufssoziologie*. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Luhmann, N. ([1984] 2001), *Soziale Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1975), *Macht*. Stuttgart: Enke.
- Luhmann, N. (2000), *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lührmann, T. (2006), *Führung, Interaktion und Identität. Die neuere Identitätstheorie als Beitrag zur Fundierung einer Interaktionstheorie der Führung*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Lupton, T. (1986), »The management of change to advanced manufacturing systems.« In T. Lupton (Hrsg.), *Human factors. Man, machine, and new technology*. Kempston, Bedford, UK, Berlin, New York: Springer-Verlag, S. 185–200.
- Lyotard, J.-F. (2005), *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Wien: Passagen-Verlag.
- Maassen, P. A. M. und Pausits, A. (2013), »Higher education management programmes in Europe: From grassroots to sustainable development and impact.« In B. M. Kehm und C. Musselin (Hrsg.), *The development of higher education research in Europe. 25 Years of CHER*. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers (im Druck).
- Macfarlane, B. (2011), »The morphing of academic practice: Unbundling and the rise of the para-academic.« *Higher Education Quarterly*, 65(1), 59–73.
- Maiwald, K.-O. (2004), *Professionalisierung im modernen Berufssystem: das Beispiel der Familienmediation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maiworm, F., Sosa, W. und Teichler, U. (1996), *The Context of ERASMUS. A survey of institutional management and infrastructure in support of mobility and cooperation*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule-Kassel.
- March, J. G. (Hrsg.) (1988), *Decisions and organizations*. Cambridge: Basil Blackwell.
- March, J. G. und Simon, H. A. (1958), *Organization*. New York: Wiley.
- Massy, W. F., Wilger, A. K. und Colbeck, C. (1994), »Departmental cultures and teaching quality. Overcoming »hollowed« collegiality.« *Change*, 26(4), 10–20.
- Mayring, P. (2000), »Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse.« *Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (Online Journal)*, 1(2), Stand vom 25. Mai 2013.
- Mayring, P. (2001), »Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse.« *Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (Online Journal)*, 2(1), <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2111>.
- Mayring, P. (2010), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McClelland, C. E. (1990), »Escape from freedom? Reflections on German professionalization, 1870-1933.« In R. Torstendahl und M. Burrage (Hrsg.), *The formation of professions: Knowledge, state and strategy*. London: Sage Publications, S. 97–113.

- McInnis, C. (1998), »Academics and professional administrators in Australian universities: Dissolving boundaries and new tension.« *Journal of Higher Education Policy and Management*, 20(2), 161–173.
- McKinney, B. E. und Hinderer, J. J. (1992), »Science and institutional research. The Links.« *Research in Higher Education*, 33(1), 19–29.
- Mead, G. H. (1934), *Mind, self, and society. From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1973), *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meier, F. (2004), »Der Akteur, der Agent und der Andere. Elemente einer neo-institutionalistischen Theorie der Beratung.« In R. Schützeichel und T. Brüsemeister (Hrsg.), *Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221–238.
- Meier, F. (2009), *Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meier, F. und Schimank, U. (2010), »Organisationsforschung.« In D. Simon, A. Knie und S. Hornbostel (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 106–117.
- Mercator Stiftung (2012), Ausschreibung des Förderprogramms. Online-Dokument: http://www.stiftung-mercator.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Wissenschaft/SammLehr/SammLehr_Ausschreibungstext.pdf, Stand vom 2. Mai 2013.
- Merkator, N. (2007), *Professionalisierung im Hochschulmanagement am Beispiel der Forschungsreferenten*. Unveröff. Vortrag am 23.02.2007, Universität Kassel.
- Mertens, D. (1974), Schlüsselqualifikationen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7(1).
- Meuser, M. und Nagel, U. (1994), »Expertenwissen und Experteninterview - Expert knowledge and expert interviews.« In R. Hitzler, A. Honer und C. Maeder (Hrsg.), *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 180–192.
- Meuser, M. und Nagel, U. (1997), »Das ExpertInneninterview. Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung.« In B. Frieberthäuser, und A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, S. 481–491.
- Meuser, M. und Nagel, U. (2002), »ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion.« In A. Bognner, B. Littig und W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 71–93.
- Meyer, T. (2009), *Was ist Demokratie? Eine diskursive Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, O. W., Boli, J., Thomas, G. M. und Ramirez, F. O. (1997), »World society and the nation-state.« *American Journal of Sociology*, 103(1), 144–181.
- Middlehurst, R. (2000), »Higher education professionals for the twenty-first century.« *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 4(4), 100–104.

- Middlehurst, R. (2010), »Developing higher education professionals. Challenges and possibilities.« In G. Gordon und C. Whitchurch (Hrsg.), *Academic and professional identities in higher education. The challenges of a diversifying workforce*. New York: Routledge, S. 223–243.
- Middlehurst, R. (2010), »Sustaining leadership in challenging times.« *Higher Education Management and Policy*, 22(3), 75–93.
- Middlehurst, R. und Elton, L. (1992), »Leadership and management in higher education.« *Studies in Higher Education*, 17(3), 251–264.
- Miebach, B. (2010), *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mieg, H. (2003), »Problematik und Probleme der Professionssoziologie. eine Einführung.« In H. Mieg und M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelle Leistung - professional performance. Positionen der Professionssoziologie*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 11–46.
- Mieg, H. (2005), »Professionalisierung.« In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch für Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 342–349.
- Minssen, H. und Wilkesmann, U. (2003), »Lassen Hochschulen sich steuern?« *Soziale Welt*, 54(2), 123–144.
- Mintzberg, H. (1979), *The structuring of organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. (1991), *Mintzberg über Management. Führung und Organisation*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Mittag, S. (2006), *Qualitätssicherung an Hochschulen. Eine Untersuchung zu den Folgen der Evaluation von Studium und Lehre*. Münster: Waxmann-Verlag.
- Mittag, S. und Daniel, H.-D. (2010), »Qualitätssicherung und -verbesserung an Hochschulen durch Evaluation.« In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner und R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 346–351.
- Mittag, S., Mutz, R. und Daniel, H.-D. (2012), *Institutionelle Qualitätssicherung der Lehre auf dem Prüfstand: Eine Fallstudie an der ETH Zürich*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Montgomery, J. (1984), »Boss sizing as a required skill in institutional research.« *Research in Higher Education*, 21(3), 353–356.
- Müller-Böling, D. und Schreiterer, U. (1999), »Hochschulmanagement durch Zielvereinbarungen – Perspektiven eines neuen Steuerungsmodells.« In J. Fedrowitz, E. Krasny und F. Ziegele (Hrsg.), *Hochschulen und Zielvereinbarungen - neue Perspektiven der Autonomie: vertrauen - verhandeln - vereinbaren*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 9–25.
- Musselin, C. (2007), »Are universities specific organisations?« In G. Krücken, A. Kosmützky und M. Torka (Hrsg.), *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 63–84.
- Musselin, C. (2007), »Transformation of academic work: Facts and analysis.« In M. Kogan und U. Teichler (Hrsg.), *Key challenges to the academic profession*, Kassel: INCHER-Kassel (Werkstattberichte; 65), S. 175–190.

- Musselin, C. (2013), »Redefinition of the relationships between academics and their university.« *Higher Education*, 65(1), 25–37.
- Neave, G. (2005), »Euro-Philiacs, Euro-Sceptics and Europhobics: Higher education policy, values and institutional research.« *Tertiary Education and Management*, 11(2), 113–129.
- Nestmann, F. (2008), »Die Zukunft der Beratung in der sozialen Arbeit.« *Beratung aktuell*, 9(2), 72–97.
- Netzwerk Wissenschaftsmanagement (o. J.), Über uns - Der Verein. Website: <http://www.netzwerk-wissenschaftsmanagement.de/index.php/der-vorstand.html>, Stand vom 1. Januar 2013.
- Nickel, S. und Ziegele, F. (2006), »Profis ins Hochschulmanagement – Plädoyer für die Schaffung von hauptamtlichen Karrierewegen für Hochschul- und Fakultätsleitungen.« *Hochschulmanagement*, (1), 2–7.
- Nickel, S. und Ziegele, F. (2010), Karriereförderung im Wissenschaftsmanagement. Nationale und internationale Modelle. Eine empirische Vergleichsstudie. Gütersloh: CHE. Online: http://www.bmbf.de/pubRD/0_CHE-STUDIE_Endbericht_final.pdf, Stand vom 4. Januar 2013.
- Noordegraaf, M. (2007), »From »pure« to »hybrid« professionalism: Present-day professionalism in ambiguous public domains.« *Administration und Society*, 39(6), 761–785.
- Noordegraaf, M. (2011), »Risky business: How professionals and professional fields (must) deal with organizational issues.« *Organization Studies*, 32(10), 1349–1371.
- Nullmeier, F. (2001), »Professionalisierung.« In A. Hanft (Hrsg.), *Grundbegriffe des Hochschulmanagements*. Neuwied: Luchterhand, S. 363–368.
- OECD (2005), Definitionen und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Online-Dokument: <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, Stand vom 25. Mai 2013.
- Oevermann, U. (1996), »Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns.« In A. Combe und W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70–182.
- Oevermann, U. (2000), »Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis.« In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 58–157.
- Oevermann, U. (2005), »Wissenschaft als Beruf: Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung.« *die hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 14(1), 15–51.
- Offerhaus, A. (2011), *Die Professionalisierung des deutschen EU-Journalismus. Expertisierung, Inszenierung und Institutionalisierung der Europäischen Dimension im deutschen Journalismus*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Orton, D. J. und Weick, K. E. (1990), »Loosely coupled systems: A reconceptualization.« *The Academy of Management Review*, 15(2), 203–223.

- Outhwaite, W. (1987), *New philosophies of social science. Realism, hermeneutics and critical theory*. London: Macmillan Press.
- Paris, R. (2001), »Machtfreiheit als negative Utopie. Die Hochschule als Idee und Betrieb.« *Leviathan: Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, Sonderheft(20), 194–222.
- Parsons, T. (1951), *The social system*. London: Routledge und Kegan Paul.
- Parsons, T. (1968), »Professions.« In D. L. Skills (Hrsg.), *International encyclopedia of the social science*. New York: Free Press, S. 536–547.
- Parsons, T. (1971), »Higher education as a theoretical focus.« In H. Turk und R. L. Simpson (Hrsg.), *Institutions and social change*. Indianapolis: Bobbs-Merrill, S. 233–252.
- Parsons, T. und Platt, G. M. (1968), »Considerations on the american academic system.« *Minerva*, 6(4), 497–523.
- Parsons, T. und Platt, G. M. (1970), »Age, social structure, and socialization in higher education.« *Higher Education*, 43(1), 1–37.
- Parsons, T. und Platt, G. M. (1973), *The American university*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pasternack, P. (2006), »Was ist Hochschulforschung? Eine Erörterung anlässlich der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung.« *Das Hochschulwesen*, (3), 105–112.
- Pausits, A. und Pellert, A. (2006), *Synoptical compilation of tertiary level institutions for higher education management in Europe and their study and training programmes*. Krems.
- Pautsch, A. und Dillenburg, A. (2011), *Kompendium zum Hochschul- und Wissenschaftsrecht*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Pellert, A. (1999), *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien: Böhlau.
- Pellert, A. (2002), »Einmal hin und zurück: Universitäten im Jahre 2012.« *die hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 1, 46–58.
- Pfadenhauer, M. (2003), *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pfadenhauer, M. (2005), »Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. Professionelles Handeln revisited.« In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–22.
- Pfadenhauer, M. (2007), »Das Experteninterview. Ein Gespräch auf gleicher Augenhöhe.« In R. Buber und H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen*. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 446–461.
- Pfadenhauer, M. und Sander, T. (2010), »Professionssoziologie.« In G. Kneer und M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Spezielle Soziologien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 361–378.
- Pohlmann, M. (2012), »Das Personal der modernen Gesellschaft.« In M. Hilgert und M. Wink (Hrsg.), *Menschen-Bilder. Darstellungen des Humanen in der Wissenschaft*. Heidelberg u.a.: Springer-Verlag, S. 309–322.
- Polanyi, M. (1985), *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Pollitt, C. und Bouckaert, G. (2000), *Public management reform. A comparative analysis*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Pongratz, H. J. und Voß, G. G. (1998), *Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen*. Berlin: edition sigma.
- Prague Communiqué (2001),. Online: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf, Stand vom 21. Juni 2013.
- Probst, G. J. B., Raub, S. und Romhardt, K. (1999), *Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen*. Frankfurt a. M.: Gabler Verlag.
- Radtke, F.-O. (2003), »Die Erziehungswissenschaft der OECD - Aussichten auf die neue Performanz-Kultur.« *Erziehungswissenschaft* 14, (27), 109–136.
- Rhoades, G. (1998), *Managed professionals: Unionized faculty and restructuring academic labor*. Albany: State University Press.
- Rhoades, G. (2001), »Managing productivity in an academic institution: Rethinking the whom, which, what, and whose of productivity.« *Research in Higher Education*, 42(5), 619–632.
- Rhoades, G. und Sporn, B. (2002a), »New models of management and shifting modes and costs of production. Europe and the United States.« *Tertiary Education and Management*, 8(1), 3–28.
- Rittershofer, W. (2009), *Wirtschafts-Lexikon. Über 4000 Stichwörter für Studium und Praxis*. München: Beck.
- Rogers, B. und Gentemann, K. (1989), »The value of institutional research in the assessment of institutional effectiveness.« *Research in Higher Education*, 30(3), 345–355.
- Rosser, V. J. (2004), »A national study on midlevel leaders in higher education: The unsung professionals in the academy.« *Higher Education*, 48(3), 317–337.
- Rott, G. (2006), »Bologna-Prozess und Studienberatung.« *Zeitschrift für Beratung und Studium*, (2), 42–47.
- Rott, G. (2008), »Beratung als Instrument zur Profilbildung: Hochschulberatung zwischen Wissenschaft und Management.« In B. M. Kehm, E. Mayer und U. Teichler (Hrsg.), *Hochschulen in neuer Verantwortung. Strategisch, überlastet, divers?* Bonn: Lemmens, S. 189–191.
- Rüchemeyer, D. (1973), »Professions. Historisch und kulturell vergleichende Überlegungen.« In G. Albrecht, H. Daheim und F. Sack (Hrsg.), *Soziologie; Sprache, Bezug zur Praxis, Verhältnis zu anderen Wissenschaften. René König zum 65. Geburtstag*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 250–260.
- Salter, B. und Tapper, T. (2002), »The external pressures on the internal governance of universities.« *Higher Education Quarterly*, 56(3), 245–256.
- Schelsky, H. (1972), »Die Bedeutung des Berufs in der modernen Gesellschaft.« In T. Luckmann und W. M. Sprondel (Hrsg.), *Berufssoziologie*. Köln: Kiepenheuer und Witsch, S. 25–36.
- Schimank, U. (2001), »Festgefahrene Gemischtwarenläden - Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen.« In E. Stöltzing und U.

- Schimank (Hrsg.), *Die Krise der Universitäten*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 223–242.
- Schimank, U. (2005), »New public management« and the academic profession: Reflections on the German situation.« *Minerva*, 43(4), 361–376.
- Schimank, U. (2007), *Theorien gesellschaftlicher Differenzierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2010), *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurstheoretische Soziologie*. Weinheim/München: Juventa.
- Schimank, U. und Winnes, M. (2000), »Beyond Humboldt? The relationship between teaching and research in European university systems.« *Science and Public Policy*, 27(6), 397–408.
- Schmeiser, M. (2006), »Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns.« *Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis*, 7(3), 295–318.
- Schmidt, A. (2008), »Profession, Professionalität, Professionalisierung.« In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch für Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 835–864.
- Schmidt, U. und Leinen, B. (2003), »Beratung und Information. Untersuchungsergebnisse zum Angebot und zur Gewinnung von studienrelevanten Informationen.« In M. Herzer (Hrsg.), *Beratung und Betreuung – Aufgaben der Universität*. Mainz: ZQ Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, S. 179–204.
- Schneijderberg, C. und Merkator, N. (2011), »Hochschulprofessionen und Professionalisierung im Bereich der Qualitätsentwicklung.« *Qualität in der Wissenschaft - Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration*, 5(1), 15–20.
- Schneijderberg, C. und Merkator, N. (2012), »Higher education professionals: A literature review.« In B. M. Kehm und U. Teichler (Hrsg.), *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges*. Dordrecht u.a: Springer-Verlag, S. 53–92.
- Scholkmann, A. (2009), *Die Zielakzeptanz von Dekanen: Eine empirische Analyse von Einflussvariablen auf die Zielakzeptanz von Universitätsdekanen in Bezug auf universitäre Reformvorgaben*. Dortmund.
- Scholkmann, A. (2010), *Zwischen Handlungszwang und Kollegialität: Universitätsdekanen als Manager und Repräsentanten ihrer Fakultät*. Münster: LIT.
- Scholkmann, A. (2011), »Deans in German universities: Goal acceptance and task characteristics.« *Tertiary Education and Management*, 17(4), 337–353.
- Schomburg, H. (2011), »Bachelor graduates in Germany: Internationally mobile, smooth transition and professional success.« In H. Schomburg und U. Teichler (Hrsg.), *Employability and mobility of Bachelor graduates in Europe – Key results of the Bologna process*. Rotterdam: Sense Publishers, S. 89–110.
- Schudson, M. (1980), Review Article. Online: <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F00158897.pdf>, Stand vom 26. Juni 2013.

- Schwarz-Hahn, S. und Rehburg, M. (2003), Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Kassell. Online: http://www.wisswb-portal.de/fileadmin/redaktion/Downloads/bachelor_und_master_in_deutschland.pdf, Stand vom 17. Mai 2013.
- Scott, R. W. (1965), »Reactions to supervision in a heteronomous professional organization.« *Administrative Science Quarterly*, 10(1), 65–81.
- Scott, R. W. (1982), »Managing professional work: Three models of control for health organizations.« *Health Services Research*, 17(3), 213–240.
- Scott, R. W. (1985), »Conflicting levels of rationality. Regulators, managers, and professionals in the medical care sector.« *Journal of Health Administration Education*, 3(2), 113–131.
- Sickendiek, U., Engel, F. und Nestmann, F. (2008), *Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze*. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Siegrist, H. (Hrsg.) (1988), *Bürgerliche Berufe. Zur Sozialgeschichte der freien und akademischen Berufe im internationalen Vergleich*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Simon, D. und Röbbcke, M. (2001), *Reflexive Evaluation. Ziele, Verfahren und Instrumente der Bewertung von Forschungsinstituten*. Berlin: edition sigma.
- Sprondel, W. M. (1979), »Experte« und »Laie«: zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie.« In W. M. Sprondel und R. Grathoff (Hrsg.), *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften*. Stuttgart: Enke, S. 140–154.
- Statistisches Bundesamt (2013), Bildung und Kultur https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenVorb2110410138004.pdf;jsessionid=D91897F7-B92C94DE5A3FBFFB2DF7046C.cae4?__blob=publicationFile, Stand vom 28. Juni 2013.
- Stegbauer, C. (Hrsg.) (2008), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stehr, N. (1994), *Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stehr, N. (1998), »Wissensberufe.« In W. K. Schulz (Hrsg.), *Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven*. Opladen: Leske + Budrich, S. 17–31.
- Stehr, N. (2001), »Moderne Wissensgesellschaft.« *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 36, 7–14.
- Stehr, N. (2005), »Die soziale Bedeutung des Wissens.« In N. B. Genov (Hrsg.), *Die Entwicklung des soziologischen Wissens. Ergebnisse eines halben Jahrhunderts*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 101–128.
- Stehr, N. und Grundmann, R. (2010), *Expertenwissen. Die Kultur und die Macht von Experten, Beratern und Ratgebern*. Weilerswist: Velbrück GmbH.

- Steinhardt, I. (2010), »Fünf Statements zur Promotion in den Geistes- und Sozialwissenschaften.« In H. Brentel und T. Siegel (Hrsg.), *Nachwuchsforschung in den Geistes- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt.
- Steinhardt, I. (2011), »Studierbarkeit nach Bologna.« I. Steinhardt (Hrsg.), *Studierbarkeit nach Bologna*. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung.
- Steinhardt, I. und Iden, K. (2012), »Formative Studiengangevaluation: Erfolgreiche Verknüpfung der dokumentarischen Evaluationsforschung, des Expertengesprächs und universitärer Kennzahlen.« *Qualität in der Wissenschaft – Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration*, 6(4), 105–110.
- Steinhardt, I. und Schneiderberg, C. (2011), »Vorwort.« In I. Steinhardt (Hrsg.), (Hrsg.), *Studierbarkeit nach Bologna*. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, S. 9–14.
- Stichweh, R. (1992), »Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion.« In B. Dewe und Ferchhoff, Wilfried, Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.), *Erziehen als Profession*. Opladen: Leske + Budrich, S. 36–48.
- Stichweh, R. (1994a), *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (1994b), *Akademische Freiheit, Professionalisierung der Hochschullehre und Politik*.
- Stichweh, R. (1994c), *Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften*.
- Stichweh, R. (1994d), *Berufsbeamtentum und öffentlicher Dienst als Leitprofession*.
- Stichweh, R. (1996), »Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft.« In A. Combe und W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 49–69.
- Stichweh, R. (2000), *Die Weltgesellschaft. Soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (2005), »Wissen und die Profession in einer Organisationsgesellschaft.« In T. Klatetzki und V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31–44.
- Stichweh, R. (2010), Universität nach Bologna. Online-Dokument: http://www.unilu.ch/files/Luzerner_Unireden_19.pdf, Stand vom 17. Mai 2013.
- Stichweh, R. (o. J.). Die Soziologie der Professionen. Zur Zukunft einer Forschungstradition und einer Semantik der Selbstbeschreibung. Paper. Online-Dokument: http://www.unilu.ch/files/die-soziologie-der-professionen-_2_.pdf, Stand vom 17. Mai 2013.
- Stifterverband (2012a), Lehrpreise in Deutschland. Website: http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/lehrpreise/index.html, Stand vom 5. Februar 2013.
- Stifterverband (2012b), Hochschule im Wettbewerb - Wandel gestalten. Website: http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschulen_im_wettbewerb/wandel_gestalten/index.html, Stand vom 11. November 2012.

- Stifterverband (2012c), Exzellenz in der Lehre. Website: http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/index.html, Stand vom 11. November 2012.
- Stifterverband (2012d), Hochschulperle. Website: <http://www.hochschulperle.de/>, Stand vom 11. November 2012.
- Stock, M. (2005), *Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Eine theorievergleichende Analyse zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stock, M. (2009), Politische Steuerung und Hochschulentwicklung unter föderalen Bedingungen. Online: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_4_2009.pdf, Stand vom 17. Mai 2013.
- Suchanek, J., Pietzonka, M., Künzel, R. und Futterer, T. (2012), *Bologna (aus)gewertet. Eine empirische Analyse der Studienstrukturereform*. Göttingen: VundR unipress.
- Teichler, U. (1995), »Qualifikationsforschung.« In Arnold, Rolf und Lipsmeier, Antonius (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung*. Leverkusen: Leske + Budrich, S. 501–508.
- Teichler, U. (1996), »Comparative higher education: potentials and limits.« *Higher Education*, 32, 431–465.
- Teichler, U. (2003), »The future of higher education and the future of higher education research.« *Tertiary Education and Management*, 9, 171–185.
- Teichler, U. (2005), »Quantitative und strukturelle Entwicklung des Hochschulwesens.« In U. Teichler und R. Tippelt (Hrsg.), *Hochschullandschaft im Wandel*. Weinheim/Basel: Belz, S. 8–24.
- Teichler, U. (2010), »The diversifying academic profession?« *European Review*, 18(1), 157–179.
- Teichler, U. (2011), »The future of higher education: What do we expect?« In S. Ahola, P. Kaipainen, O. Koistinen und K. Nyyssölä (Hrsg.), *Tiedosta toimintaan. From knowledge to action*. Turku: Uniprint, S. 25–40.
- Teichler, U., Kehm, B. M. und Alesi, B. (2006), »Qualifizierung für eine professionelle Hochschulgestaltung. Neue Studiengänge in Deutschland.« In U. Teichler, B. M. Kehm, B. Alesi und M. Winde (Hrsg.), *Qualifizierung für Hochschulprofessionen. Neue Studiengänge in Deutschland*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, S. 6–13.
- Teodorescu, D. (2006), »Institutional researchers as knowledge managers in Universities: Envisioning new roles for their profession.« *Tertiary Education and Management*, 12(1), 75–88.
- Terenzini, P. T. (1993), »On the nature of institutional research and the knowledge and skills it requires.« *Research in Higher Education*, 34(1), 1–10.
- Teulings, Adrianus W. M. (1986), »Managerial labour processes in organised capitalism. The power of corporate management and the powerlessness of the manager.« In D. Knights und H. Willmott (Hrsg.), *Managing the labour process*. Aldershot: Gower, S. 142–165.

- Tippelt, R., Mandl, H. und Straka, G. (2003), »Entwicklung und Erfassung von Kompetenzen in der Wissensgesellschaft. Bildungs- und wissenstheoretische Perspektiven.« In I. Gogolin und R. Tippelt (Hrsg.), *Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 349–369.
- Torka, M. (2009), *Die Projektformigkeit der Forschung. Wissenschafts- und Technikforschung*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Traue, B. (2010), »Kompetente Subjekte: Kompetenz als Bildungs- und Regierungsdispositiv im Postfordismus.« In T. Kurtz und M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 49–67.
- Trow, M. A. (2010), *Twentieth-century higher education. Elite to mass to universal*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Truschkat, I. (2010), »Kompetenz - Eine neue Rationalität sozialer Differenzierung?« In T. Kurtz und M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–84.
- Tsoukas, H. (1994), »What is management? An outline of a metatheory.« *British Journal of Management*, 5(4), 289–301.
- van Bebber und Frank (2006), »Des Kanzlers neue Kleider.« *Deutsche Universitätszeitung - duz*, (9), 9–11.
- Volkswagenstiftung (2012), Hochschule der Zukunft. Online: <http://volkswagenstiftung.de/foerderung/personen-und-strukturen/hochschule-der-zukunft.html>, Stand vom 11. November 2012.
- Volkwein, F. (1999), »The four faces of institutional research.« *New Directions for Institutional Research*, 104, 9–19.
- von Alemann, U. (1989), *Organisierte Interessen in der Bundesrepublik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Voß, G. G. (2001), »Auf dem Wege zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers.« In T. Kurtz (Hrsg.), *Aspekte des Berufs in der Moderne*. Opladen: Leske + Budrich, S. 287–314.
- Voß, G. G. und Pongratz, H. J. (1998), »Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der ›Ware Arbeitskraft?« *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50(1), 131–158.
- Wallerath, M. (2004), »Der Universitätskanzler in der Hochschulleitung.« *Wissenschaftsrecht*, 37(3), 203–223.
- Waters, M. (1989), »Collegiality, bureaucratization, and professionalization: A Weberian analysis.« *American Journal of Sociology*, 94(5), 945–972.
- Watson, T. J. (1986), *Management, organisation, and employment strategy. New directions in theory and practice*. London u.a.: Routledge und Kegan Paul.
- Weber, M. (1972), *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeg.
- Weick, K. E. (1976), »Educational organizations as loosely coupled systems.« *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.

- Weick, K. E. (1979), *The social psychology of organizing*. Massachusetts: Addison Wesley.
- Weick, K. E. (1995), *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Weinert, F. E. (1999), Definition and selection of competencies. Online: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.1152undrep=rep1undtype=pdf>, Stand vom 17. Mai 2013.
- Weingart, P. (2007), »Eine neue Rolle des Wissens.« In P. Weingart, M. Carrier und W. Krohn (Hrsg.), *Nachrichten aus der Wissensgesellschaft. Analysen zur Veränderung des Wissens*. Weilerswist: Velbrück, S. 35–40.
- Weingart, P. und Schwechheimer, H. (2007), »Institutionelle Verschiebung der Wissensproduktion. Zum Wandel der Struktur wissenschaftlicher Disziplinen.« In P. Weingart, M. Carrier und W. Krohn (Hrsg.), *Nachrichten aus der Wissensgesellschaft. Analysen zur Veränderung des Wissens*. Weilerswist: Velbrück, S. 41–53.
- Wernicke, J. (2009), *Hochschulen im historischen Prozess. Zum Verhältnis von Universitätsentwicklung, Klassengesellschaft und Macht*. Berlin: AStA der Freien Universität.
- Weyer, J. (Hrsg.) (2000), *Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung*. München/Wien: R. Oldenbourg.
- Whitchurch, C. (2004), »Administrative managers. A critical link.« *Higher Education Quarterly*, 58(4), 280–298.
- Whitchurch, C. (2006a), »Who do they think they are? The changing identities of professional administrators and managers in UK higher education.« *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28(2), 159–171.
- Whitchurch, C. (2006b), *Professional managers in UK higher education: Preparing for complex futures*. (unveröffentlicht).
- Whitchurch, C. (2008a), »Beyond administration and management: Reconstructing the identities of professional staff in UK higher education.« *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(4), 375–386.
- Whitchurch, C. (2008b), »Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education.« *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377–396.
- Whitchurch, C. (2008c), *Professional managers in UK higher education. Preparing for complex futures*. London: Leadership Foundation for Higher Education.
- Whitchurch, C. (2009a), »The rise of the blended professional in higher education: A comparison between the United Kingdom, Australia and the United States.« *Higher Education*, 58(3), 407–418.
- Whitchurch, C. (2009b), »Progressing professional careers in UK higher education.« *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 13(1), 3–10.
- Whitchurch, C. (2010), »Optimising the potential of third space professionals in higher education.« *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9–22.
- Whitchurch, C. (2012), *Reconstructing identities in higher education. The rise of "third space" professionals*. New York: Routledge.
- White, H. C. (1992), *Identity and control. A structural theory of social action*. Princeton: Princeton University Press.

- Whitley, R. (1989), »On the nature of managerial tasks and skills: Their distinguishing characteristics and organization.« *Journal of Management Studies*, 26(3), 209–224.
- Whitley, R. (2008), Construction universities as strategic actors. Online-Dokument. <https://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/50654/1/572583702.pdf>, Stand vom 10. Juli 2013.
- Wildt, J. (2004), »The shift from teaching to learning. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen.« In H. Ehlert und U. Welbers (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf*. Düsseldorf: Grupello Verlag, S. 168–178.
- Wilensky, H. (1964), »The professionalization of everyone?« *American Journal of Sociology*, 70, 137–158.
- Wilkesmann, U. (2012), »Neue Governance und die Steuerung akademischer Lehre. Empirische Ergebnisse zweier repräsentativer Umfragen.« In F. Becker, G. Krücken und E. Wild (Hrsg.), *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 75–97.
- Wilkesmann, U. und Schmid, C. J. (2010), »Ist der Lehrpreis ein Leistungsanreiz für die Lehre?« In P. Tresp (Hrsg.), *»Ausgezeichnete Lehre!« Lehrpreise an Universitäten*. Münster: Waxmann-Verlag, S. 39–55.
- Wilkesmann, U. und Schmid, C. J. (2011), »Lehren lohnt sich (nicht)? - Ergebnisse einer deutschlandweiten Erhebung zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung auf die universitäre Lehrtätigkeit.« *Soziale Welt*, 62(3), 251–278.
- Wilkesmann, U. und Würmseer, G. (2007), *Wissensmanagement an Universitäten. Discussion Paper*.
- Wilkesmann, U. und Würmseer, G. (2009), »Lässt sich Lehre an Hochschulen steuern? Auswirkungen von Governance-Strukturen auf die Hochschullehre.« *die hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, (2), 33–46.
- Winter, M. (2007), »Programm-, Prozess- und Problem Akkreditierung. Die Akkreditierung von Studiengängen und ihre Alternativen.« In M. Winter (Hrsg.), *Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess*, die hochschule, 16(2), 88–124.
- Winter, M. und Anger, Y. (2010), Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Online: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2010.pdf, Stand vom 17. Mai 2013.
- Winter, M., Cleuvers, B. A. und Anger, Y. (2010), Implikationen der gestuften Hochschul-Curricula auf die Innovationsfähigkeit Deutschlands. Online: http://www.e-fi.de/fileadmin/Studien/Studien_2010/12_2010_Studien_Curricula_HOF_FiBS.pdf, Stand vom 17. Mai 2013.
- Winterton, J., Le Delamare-Deist, F. und Stringfellow, E. (2005), *Prototype typology of knowledge, skills and competences. Clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publ. of the Europ. Communities

- Wittenberg, R. (1998), *Grundlagen computergestützter Datenanalyse. Handbuch für computergestützte Datenanalyse*. Stuttgart: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Zimmer, A. und Speth, R. (2009), »Verbändeforschung.« In V. Kaina (Hrsg.), *Politische Soziologie. Ein Studienbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 267–309.